

Knigge, Jens

Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde

Knigge, Jens [Hrsg.]; Mautner-Obst, Hendrikje [Hrsg.]: Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart 2013, S. 41-71



Quellenangabe/ Reference:

Knigge, Jens: Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde -
In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Mautner-Obst, Hendrikje [Hrsg.]: Responses to Diversity. Musikunterricht und
-vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart 2013, S. 41-71 - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-81769 - DOI: 10.25656/01:8176

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81769>

<https://doi.org/10.25656/01:8176>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jens Knigge/
Hendrikje Mautner-Obst (Hg.)

Responses to Diversity

Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld
globaler und lokaler Veränderungen



Impressum

1. Auflage

Copyright © 2013 by Staatliche Hochschule
für Musik und Darstellende Kunst
Urbanstr. 25, 70182 Stuttgart

Umschlaggestaltung BÜRO PETIT, Cathrin Rapp

Inhalt

<i>Jens Knigge & Hendrikje Mautner-Obst</i> Vorwort	5
<i>Bernd Clausen</i> Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen	8
<i>Jens Knigge</i> Interkulturelle Musikpädagogik. Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde	41
<i>Martina Krause-Benz</i> (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive	72
<i>Peter Graf</i> Musik als Raum für interkulturelles Lernen – die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden	85
<i>Sointu Scharenberg</i> Das Unbekannte als Maske – mit burmanischen Marionetten gegen teutonische Heiligtümer?	103

Hsin-Yi Li

„Musik ist meine Sprache“ – Eine ethnographische Fallstudie über
taiwanesisches Musikstudierende in Deutschland 123

Joachim Kremer

Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-
wissenschaftliche Studium 133

Jens Knigge

„Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-
wissenschaftliche Studium“ –
Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer 147

Hendrikje Mautner-Obst

Mozart populär. (Intra-)Kulturelle Grenzüberschreitungen in Marge
Simpsons Geschichtsstunde 158

Anne Niessen

Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem
Programm „Jedem Kind ein Instrument“ 171

Kati Hannken-Illjes

Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln von Kinder 195

Anhang

Autorinnen und Autoren 204

Programm Veranstaltungsreihe „Responses to Diversity“ 208

Programm Symposium „Integration durch Musik“ 209

Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde¹

1. Interkulturelle (Musik-)Pädagogik: Hintergründe und Anfänge

1.1 Migration

Die Entwicklungsgeschichte der Interkulturellen Musikpädagogik ist in Deutschland eng verbunden mit dem Migrationsgeschehen nach Ende des Zweiten Weltkrieges (z. B. Reißlandt 2005; Bade & Oltmer 2004). Zwischen 1955 und 1973 schloss die Bundesrepublik auf Drängen der deutschen Industrie mit verschiedenen Mittelmeerstaaten sogenannte „Anwerbeverträge“ ab. Dadurch sollte der enorme Bedarf an Arbeitskräften durch ausländische „Gastarbeiter“ gedeckt werden. Ein kaum realisiertes „Rotationsprinzip“ (die „Gastarbeiter“ hätten ursprünglich nach relativ kurzer Zeit wieder in ihre Heimatländer zurückkehren sollen) und der Anwerbestopp von 1973 hatten zur Folge, dass sich viele ausländische Arbeiter dauerhaft niederließen. Entsprechend setzte in den Jahren nach 1973 ein großer Familiennachzug ein, wodurch schließlich auch das Bildungssystem mit einer veränderten Situation konfrontiert wurde: Ausländerkinder und -jugendliche waren plötzlich in größerer Zahl in deutschen Schulklassen anzutreffen. Dies führte wiederum zu ersten bildungspolitischen Maßnahmen, ebenso fallen in diese Zeit die ersten konzeptionellen (musik-)pädagogischen Überlegungen (vgl. Abschnitte 1.2 und 2).

In den 1980er und 90er Jahren waren vor allem für zwei weitere Gruppen besonders hohe Zuwanderungszahlen zu verzeichnen: Einerseits setzten ab Ende der 1970er Jahre zunehmend größere Migrationsbewegungen von Flüchtlingen und Asylsuchenden aus Krisenregionen ein. Andererseits war ab Mitte der 1980er Jahre und später dann insbesondere im Zusammenhang mit der deutschen Wiedervereinigung ein starker Anstieg der Aussiedlerzuwanderung aus Ost-, Ostmittel- und Südosteuropa zu verzeichnen.²

Wie stark der Einfluss dieses hier nur sehr grob umrissenen Migrationsgeschehens der Nachkriegszeit auf die Bevölkerungsstruktur war und ist, zeigen die folgenden Zahlen:³ 1967 lebten etwa 700.000 Ausländer in der damaligen Bundesrepublik, 1973 (Jahr des Anwerbestopps) waren es bereits 4 Millionen und in den 1990er Jahren schließlich über 5 Millionen Menschen. Auch nach der Jahrtausendwende stieg de-

¹ Vorliegender Text wurde zuerst publiziert in: Niessen & Lehmann-Wermser 2012. Der Wiederabdruck erfolgt mit der freundlichen Genehmigung des Wißner-Verlags.

² Nach Ende des Zweiten Weltkriegs lebten bedingt durch Siedlungsgeschichte sowie Flucht- und Vertreibungsmigration ca. vier Millionen Deutsche in Osteuropa. Diese Menschen und ihre Nachkommen werden als „Aussiedler“ – seit 1993 „Spätaussiedler“ – bzw. als „Einwanderer deutscher Herkunft“ bezeichnet. Sie haben per Gesetz Anspruch auf die deutsche Staatsbürgerschaft.

³ Auch in der DDR wurden ausländische Arbeitskräfte angeworben, allerdings in weit geringerem Umfang als in der Bundesrepublik. Zwischen 1966 und 1989 kamen so ca. 500.000 Arbeitskräfte – die meisten aus den so genannten „sozialistischen Bruderstaaten“ – in die DDR (Bade & Oltmer 2004, S. 90ff).

ren Zahl weiter an. Der Mikrozensus 2005 (Statistisches Bundesamt 2006) bezifferte die Zahl der in Deutschland lebenden Ausländer auf 7,3 Millionen ($\approx 9\%$ der Gesamtbevölkerung). Besonders interessant war am Mikrozensus 2005 die neu aufgenommene Kategorie des „Migrationshintergrundes“:⁴ Der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund konnte dadurch erstmalig statistisch quantifiziert werden und umfasste mit 15,3 Millionen Menschen knapp 19% der deutschen Gesamtbevölkerung.⁵

Tab. 1: Gruppen des Migrationsstatus in den Ländern (in Prozent; sortiert nach dem Gesamtanteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund), entnommen aus: PISA-Konsortium Deutschland 2005, S. 272.

Land	Ohne Migrationshintergrund	Mit Migrationshintergrund ⁶			Insgesamt
		Ein Elternteil in Deutschland geboren	Erste Generation	Zuge-wandert	
Bremen	64,2	9,3	10,5	16,0	35,8
Hamburg	65,4	9,0	11,5	14,0	34,8
Baden-Württemberg	68,4	9,0	11,5	14,0	34,6
Hessen	69,6	9,2	8,3	12,9	30,4
NRW	70,4	7,7	9,3	12,5	29,6
Berlin	73,9	9,1	11,0	6,1	26,1
Niedersachsen	75,9	6,2	4,5	13,4	24,1
Rheinland-Pfalz	76,6	7,6	4,6	11,1	23,4
Bayern	79,5	7,0	6,1	7,5	20,5
Saarland	80,1	7,1	3,6	9,2	19,9
Schleswig-Holstein	82,7	6,9	3,6	6,8	17,3
Brandenburg	94,0	4,2	0,2	1,7	6,0
Sachsen	94,1	4,2	0,2	1,5	5,9
Mecklenburg-Vorp.	95,3	3,1	0,2	1,5	4,7
Sachsen-Anhalt	95,6	3,0	0,1	1,4	4,4
Thüringen	96,4	2,3	0,1	1,2	3,6
Deutschland	77,8	6,9	6,1	9,2	22,2

Die Entwicklung Deutschlands hin zu einem Einwanderungsland, in dem aktuell also fast ein Fünftel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund aufweist, ist selbstverständlich auch von großer Relevanz für das Bildungssystem. Rein statistisch wird dies durch Tabelle 1 verdeutlicht, die das Verhältnis von fünfzehnjährigen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund wiedergibt.⁷ Während die Gruppe der Schüler mit

⁴ In der Kategorie „Menschen mit Migrationshintergrund“ werden neben staatsrechtlichen Ausländern auch Zuwanderer oder eingebürgerte Kinder mit ausländischen Elternteilen sowie Spätaussiedler und deren Kinder erfasst (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, S. 9).

⁵ In den Folgejahren ist der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund relativ konstant geblieben (2009 waren es 19,6%; detaillierte Statistiken sind auf den Internetseiten des Statistischen Bundesamtes erhältlich: <http://www.destatis.de>).

⁶ Erste Generation = die Jugendlichen sind in Deutschland, beide Elternteile im Ausland geboren; Zuge-wandert = Eltern und Jugendliche sind im Ausland geboren.

⁷ Bislang sind keine amtlichen Statistiken vorhanden, die differenziert den Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund nach Herkunftsland, Schulform, Klassenstufe, Region etc. auf Länder- oder Bundes-ebene darstellen würden (zur Entwicklung einer entsprechenden Statistik siehe Arbeitsstelle Interkul-

Migrationshintergrund in den ostdeutschen Bundesländern nur einen sehr kleinen Teil der Schülerschaft ausmacht, hat in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Baden-Württemberg fast jeder dritte Schüler einen Migrationshintergrund; in den Stadtstaaten ist der Anteil sogar noch höher.

Von Interesse ist nun die Frage, wie die Pädagogik und insbesondere die Musikpädagogik auf die veränderten Bevölkerungsstrukturen reagiert haben bzw. reagieren.

1.2 Erziehungswissenschaftliche Entwicklungslinien: Von der „Ausländerpädagogik“ zur Interkulturellen Pädagogik⁸

Wolfgang Nieke, von dem der wichtigste Systematisierungsvorschlag zur Entwicklungsgeschichte der interkulturellen Pädagogik stammt, nennt die erste Phase der Interkulturellen Pädagogik „Ausländerpädagogik“ als Nothilfe“ und markiert hierfür den Zeitraum von ca. 1970 bis 1980 (Nieke 2008). Dieser erste Versuch von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, mit der neu entstandenen Situation umzugehen, zeichnete sich vor allem durch eine fast exklusive Fokussierung auf die ausländischen Schüler aus. Dem ausländerpädagogischen Ansatz lag hierbei die „Problemdiagnose“ zugrunde, dass die Eingliederung von ausländischen Schülern in das Schulsystem schwer, oft sogar unmöglich sei und zwar aufgrund verschiedener Defizite, die bei den Kindern und Jugendlichen festzustellen seien. Als Grund wurde hierfür zuvorderst „das familiäre Umfeld mit entsprechend defizitären Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung und psychosoziale Befindlichkeit der Ausländerkinder“ identifiziert, außerdem die unzureichende „vorschulische institutionelle Betreuung im Kindergarten zum frühzeitigen Abbau von Entwicklungsdefiziten“ und nicht zuletzt der Mangel „an emotionalem Rückhalt und angemessener Förderung der kognitiven Entwicklung“ in Familie und Schule (Bender-Szymanski & Hesse 1987, S. 37ff.). Im Zentrum dieser „Defizit-Theorie“ stand die Vermutung, dass es vor allem die Herkunftskultur der ausländischen Schüler sei, die einer erfolgreichen Beschulung in Deutschland im Wege stünde. Aufgrund der Konfrontation dieser defizitären Herkunftskultur mit der modernen Kultur des neuen Landes nahm man schließlich eine „kulturelle Zerrissenheit“ der Kinder an, die bis zu Identitätsstörungen führen könnte.⁹ Vor diesem Hintergrund wurden die Ziele der „Ausländerpädagogik“ folgendermaßen formuliert (Auernheimer 2007, Kap. 2.1):

- Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen in das bestehende deutsche Schulsystem,
- Minderung der Konflikte zwischen Deutschen und Ausländern,
- Stärkung der kulturellen Identität der einzelnen ausländischen Schüler.

turelle Konflikte und gesellschaftliche Integration 2005). Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf die Daten der PISA-Studie zurückgegriffen, wodurch zumindest Aussagen über die Gruppe der 15jährigen Schüler möglich sind.

⁸ Die folgenden Ausführungen basieren größtenteils auf den sehr guten Überblicksdarstellungen von Auernheimer (2007, Kap. 2.1), Diehm & Radtke (1999, Kap. V) und Nieke (2008, Kap. 2.1).

⁹ Zur „Kulturkonfliktthese“ s. auch Karakaşoğlu & Wojciechowicz (2012).

Auf unterrichtsorganisatorischer Ebene sah die „Ausländerpädagogik“ vor allem zwei zentrale Maßnahmen vor: (1) Die Einrichtung von sogenannten Vorbereitungs- oder Förderklassen, deren grundlegendes Ziel es war, den ausländischen Schülern möglichst schnell so viel Deutsch beizubringen, dass sie dem Regelunterricht folgen konnten. (2) Außerdem erhielten die ausländischen Schüler muttersprachlichen Unterricht mit dem Ziel der Stärkung der „kulturellen Identität“ der Schüler, womit letztlich aber vor allem die „Rückkehrfähigkeit“¹⁰ erhalten werden sollte.

Schon nach relativ kurzer Zeit setzte heftige Kritik an der „Ausländerpädagogik“ ein, insbesondere weil das zentrale Ziel der Integration der ausländischen Kinder in das Schulsystem nicht erreicht wurde. Dies zeigte sich u. a. daran, dass die ausländischen Schüler überwiegend Hauptschulen besuchten, an Sonderschulen deutlich überrepräsentiert waren, und auch daran, dass ein großer Teil (1981 waren es 46,2%) der ausländischen Schüler das Schulsystem ohne Abschluss verließ (Merkt 1983, S. 23f.). Um das Jahr 1980 lassen sich verschiedene kontroverse Kritiklinien identifizieren, die das Scheitern der „Ausländerpädagogik“ in unterschiedlichen Ursachen begründet sehen (vgl. Auernheimer 2007, S. 40).¹¹ Für den Fortgang der Interkulturellen Pädagogik ist vor allem eine Kritikergruppe relevant, die einen pädagogisch reflektierten Umgang mit ausländischen Schülern grundsätzlich befürwortet, die jedoch das Konzept der „Ausländerpädagogik“ infrage stellt und durch die neue Zielvorstellung eines „interkulturellen Verstehens“ ersetzt (vgl. Diehm & Radtke 1999, S. 129ff.; Nieke 2008, S. 17ff.).¹² Die Defizitorientierung wird Anfang der 1980er Jahre entsprechend von einer Differenzorientierung abgelöst, welche den kulturellen Hintergrund nicht mehr als mangelhaft, sondern zunächst einmal schlicht als „anders“ (eventuell sogar „bereichernd“) betrachtet. Zwangsläufig geht damit auch ein verändertes Kulturverständnis einher, das Kulturen zwar als unterschiedlich, aber prinzipiell gleichwertig ansieht. Im Rahmen von interkulturellen Ansätzen wird außerdem die einseitige Fokussierung aufgehoben und anstelle dessen werden alle Schüler, aber auch alle Lehrer, Eltern, ja letztlich die ganze Bevölkerung in den Blick genommen. Interkulturelle Pädagogik kann und soll entsprechend auch in Klassen ohne ausländische Schüler praktiziert werden.

¹⁰ In den 1970er Jahren war es nach wie vor der politische Wille, dass die „Gastarbeiter“ und deren Kinder nicht auf Dauer in Deutschland bleiben sollten. Die zumindest mittelfristig anvisierte Rückkehr der Ausländer in ihre Herkunftsländer sollte auf schulischer Ebene so vorbereitet und erleichtert werden.

¹¹ Eine Kritiklinie, die an dieser Stelle nicht näher beleuchtet werden kann, bezieht sich auf das Verhältnis von Politik und Pädagogik und formuliert den Vorwurf, dass die Pädagogik suggeriere, sie könne die Probleme der Ausländer und die Probleme mit den Ausländern wirksam und zufriedenstellend lösen. In Wirklichkeit handele es sich aber um politisch erzeugte Probleme, die entsprechend auch nur mit politischen (und eben nicht pädagogischen) Mitteln gelöst werden könnten; s. z. B. den viel zitierten Aufsatz von Hamburger et al. (1984) mit dem Titel „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“.

¹² Zentrale Kritikpunkte richteten sich an die Defizit-Theorie, die „Stigmatisierung“ der ausländischen Schüler als besonders bedürftige Gruppe, das Konzept der Integration durch Assimilation, die einseitige Fokussierung auf die ausländischen Schüler (ohne die deutschen Schüler bzw. das deutsche Schulsystem insgesamt in den Prozess einzubeziehen) und nicht zuletzt an die Unterrichtsorganisation (Stichwort „Förderklassen“), die Segregation befördere.

Tab. 2: Gegenüberstellung von „Ausländerpädagogik“ und Interkultureller Pädagogik (nach: Diehm & Radtke 1999, S. 128)

Perioden/ Konzepte	Diagnose	Adressaten	Praxis	Ziele	Gesellschafts- modell
Ausländer- pädagogik	Defizit	ausländische Kinder	Kompensation/ Fördermaßnahmen/ Muttersprache	Rückkehr und/oder Assimilation	homogene Kultur
Inter- kulturelle Pädagogik	Differenz	alle Schüler	Mehrperspektivität/Kulturrelativismus/ Muttersprache	Anerkennung/Erhalt kultureller Identität	multikulturelle Gesellschaft

Diese hier nur ausschnittshaft dargestellten erziehungswissenschaftlichen Entwicklungslinien sind der Hintergrund, vor dem in den 1980er Jahren allmählich auch die Konturen einer Interkulturellen Musikpädagogik sichtbar werden.¹³

2. Konzepte Interkultureller Musikpädagogik

„Um die [ausländischen; JK] Schüler auf den späteren Übertritt in die deutsche Klasse vorzubereiten, sollte versucht werden, sie zusätzlich in den Fächern Leibesübungen, Zeichnen, Handarbeit und Musik am Unterricht der deutschen Klasse teilnehmen zu lassen, die ihrem Alter entspricht (flexible Integration).“ (Kultusministerium Baden-Württemberg 1971, S. 2, zitiert nach: Merkt 1993a, S. 142)

„Für die Entscheidung, die musisch-technischen Fächer als besonders geeignet für den gemeinsamen Unterricht anzusehen, scheint insbesondere zu sprechen, dass das Unterrichtsgeschehen in diesen Fächern weniger stark von der Sprache getragen und beeinflusst wird und ihr Anteil vergleichsweise niedrig liegt. Hier hat das ‚konkrete Handeln‘ oft Vorrang vor dem ‚sprachlichen Handeln‘.“ (Friberg 1976, S. 187)

Die beiden Zitate verdeutlichen, welche Rolle dem Musikunterricht in den 1970er Jahren – also während der Phase der „Ausländerpädagogik“ – zugewiesen wurde: Er sollte vorbereitend/vermittelnd fungieren zwischen den Förderklassen und dem Regelunterricht. Wenngleich die Begründung über den geringen Sprachanteil im Musikunterricht mindestens befremdlich erscheint – nicht zuletzt vor dem Hintergrund damaliger Curricula (S. Nolte 1982), die eine Reihe von Zielformulierungen im Bereich des kognitiv-analytischen, reflektierenden und entsprechend notwendigerweise sprachbetonten Umgangs mit Musik beinhalten – so drängt sich doch die Frage auf, wie genau diese „musikalische Ausländerpädagogik“ (Merkt 1993a, S. 142) ausgesehen hat.

Empirische Untersuchungen liegen in diesem Zusammenhang nicht vor, aufschlussreich ist aber ein Blick in verschiedenes Quellenmaterial (vgl. Merkt 1983): (1) Auf curricularer Ebene wird deutlich, dass die Musik-Lehrpläne dieser Zeit den

¹³ Der erziehungswissenschaftliche Diskurs ist selbstverständlich vielschichtiger und heterogener, als es an dieser Stelle dargestellt werden kann (weiterführend s. z. B. Auernheimer 2007). Ebenso muss erwähnt werden, dass mit der Abkehr von der Ausländerpädagogik und der Entwicklung interkultureller Ansätze lediglich der Anfangspunkt einer Diskussion beschrieben ist, die sich bis heute in der Erziehungswissenschaft fortsetzt und in der die Ziele und Inhalte einer Interkulturellen Pädagogik immer wieder neu verhandelt werden (s. auch Karakaşoğlu & Wojciechowski 2012).

Umgang mit ausländischen Schülern (noch) nicht thematisieren.¹⁴ (2) Auch der musikpädagogische Diskurs schenkt der Thematik bis Anfang der 1980er Jahre keine Beachtung.¹⁵ (3) Ähnliches ist für Schul- und Liederbücher zu berichten, in denen jedoch ab Ende der 1970er Jahre vereinzelt Verbindungen zwischen Liedern aus dem Ausland und ausländischen Schülern hergestellt werden. Mögen diese Befunde zunächst etwas verwundern, so ergibt sich doch ein stimmiges Bild, wenn man bedenkt, dass die (musikalische) „Ausländerpädagogik“ hauptsächlich assimilatorisch ausgerichtet war. Entsprechend schien eine Neuausrichtung des Musikunterrichts – ob auf Ebene der Curricula, der Fachwissenschaft oder der Unterrichtsmaterialien – zunächst gar nicht notwendig, denn die ausländischen Schüler erhielten einfach „deutschen Musikunterricht“ (Merk 1993a, S. 142). Ähnlich wie in der Erziehungswissenschaft setzte sich aber auch in der Musikpädagogik relativ bald die Erkenntnis durch, dass diese Form der „Integration“ nicht sonderlich sinnvoll ist:

„Die kulturelle Sozialisation von Kindern ausländischer Herkunft wird jedoch hierbei in keiner Weise in den Blick genommen. Kinder ausländischer Herkunft singen nun Liedtexte, die sie nicht verstehen, spielen Instrumente, die sie noch nie gesehen haben, und hören Klänge, die ihnen fremd sind.“ (Merk 2004, S. 329)

„Sie [die ‚musikalische Ausländerpädagogik‘; JK] holt die ausländischen Kinder nicht von da ab, wo sie stehen, ihre kulturellen Ressourcen liegen brach. Auch wird die Fähigkeit deutscher Kinder, sich mit Neuem in nachbarlicher Weise auseinanderzusetzen, nicht entwickelt. Die Chancen zur Integration im Sinne einer wechselseitigen Förderung und Bereicherung werden vertan.“ (Merk 1993b, S. 4)

In den 1980er Jahren zeichnen sich dann auch auf den verschiedenen Ebenen Entwicklungen in Richtung einer interkulturellen Orientierung ab: Unter dem Einfluss verschiedener KMK-Empfehlungen (z. B. 1985 „Kultur und ausländische Mitbürger“) werden interkulturelle Aspekte bei Revisionen von Musik-Lehrplänen berücksichtigt; Schulbücher greifen die Thematik auf und beinhalten vermehrt eigene Kapitel, die die Musikkultur der ausländischen Schüler behandeln;¹⁶ nicht zuletzt setzt allmählich

¹⁴ Auf curricularer Ebene sind jedoch zwei Anknüpfungspunkte für den Fortgang der Interkulturellen Musikpädagogik bedeutsam: Viele Lehrpläne beinhalten ein gewisses Kontingent an Liedern aus dem Ausland. Oftmals sind dies lediglich kleinere Ansammlungen von populären und folkloristischen Liedern (z. B. „My bonnie is over the ocean“). Diese Lieder bilden aber den Grundstock, der später zu umfangreicheren Sammlungen mit ausländischen Liedern ausgebaut wird. Außerdem finden sich Lernzielformulierungen wie „Offenheit“ und „Toleranz“ gegenüber jeglicher Art von Musik. Beide Aspekte werden später auch eine Rolle im Rahmen der Interkulturellen Musikpädagogik spielen.

¹⁵ Zu erwähnen sind allerdings einige im musikpädagogischen Diskurs publizierte Beiträge vonseiten der Musikethnologie zum Thema „außereuropäische Musik“ (z. B. Musik & Bildung 10/1979 mit dem Titel „Außereuropäische Musik im Unterricht“).

¹⁶ So z. B. das Kapitel „Bei uns daheim und anderswo“ aus dem „Liederbuch für die Grundschule“ (Fuchs & Gundlach 1980), das neben Liedern und Tänzen aus den Herkunftsländern der größten Migrantengruppen bereits auch Anregungen für eine interkulturelle Reflexion beinhaltet: „Viele Familien aus Griechenland, aus der Türkei, aus Jugoslawien, Italien (...) leben bei uns, weil die Väter und Mütter hier arbeiten. Oft lernen sie uns nicht näher kennen, weil sie noch nicht deutsch sprechen, und wir ihre Sprache nicht verstehen. (...) Die Lieder und Fotos auf den folgenden Seiten erzählen von der Heimat der Familien. Ihr erfahrt etwas von anderen Lebensgewohnheiten, von Landschaften und Pflanzen, von Tänzen und Spielen. Zunächst klingen die Lieder ungewohnt und fremd. Sprecht mit euren Mitschülern und ihren Eltern über ihre Heimat. Sie können euch noch mehr erzählen und euch ihre Lieder vorsin-

auch ein musikpädagogischer Diskurs zur Interkulturellen Musikpädagogik ein. Dieser ist zunächst tendenziell ethnologisch geprägt (z. B. Klebe 1983) und hat als Ziel hauptsächlich die „Information über das Fremde“ (Merkt 1993a, S. 145).¹⁷ Irmgard Merkt legt mit ihrer Dissertation 1983 dann aber auch genuin fachdidaktisch-interkulturelle Überlegungen vor und leistet mit ihrem daran anschließenden „Schnittstellenansatz“ (u. a. Merkt 1993b) die musikpädagogische Ausformulierung der konzeptionellen Entwicklung von der Defizit- zur Differenzorientierung, die kurze Zeit zuvor in der Erziehungswissenschaft vollzogen wurde:

„Die interkulturelle Musikpädagogik erweitert und präzisiert ihren Ansatz und inhaltlicher Schwerpunkt wird der interkulturelle Vergleich. Ein Vergleich, der Beziehungen herstellt, aber Unterschiede nicht verwischt, ein Vergleich, der die wesentlichen Merkmale der unterschiedlichen Musikkulturen deutlich macht, sie nebeneinander bestehen lässt und der doch zu Möglichkeiten gemeinsamen Musikmachens führt.“ (Merkt 1993a, S. 146)

2.1 Irmgard Merkts „Schnittstellenansatz“

Ausgangspunkt dieses ersten konzeptionellen Ansatzes der Interkulturellen Musikpädagogik ist die Prämisse einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit aller (Musik-)Kulturen der Welt. Im Sinne einer Beschreibung des Ist-Zustands konstatiert Merkt (1983, S. 281; 1993b) zunächst eine interkulturelle Bevölkerungssituation, die Konfliktpotential enthält und u. a. von Ausländerfeindlichkeit und Diskriminierung der ausländischen Mitbürger gekennzeichnet sei. Merkt sieht es nun als Aufgabe der Institution Schule – und insbesondere auch des Faches Musik – an, einen Beitrag zu einem gelingenden Zusammenleben und zur Herstellung einer „symmetrischen Kommunikation“ (im Sinne von Watzlawick) zwischen Bürgern deutscher und ausländischer Herkunft zu leisten. Konkret nennt sie als Ziele eines interkulturellen Musikunterrichts den Abbau von Diskriminierung, die Beförderung eines konfliktfreien Zusammenlebens, den Aufbau von wechselseitiger Verständigung, Toleranz sowie eine Haltung der Offenheit und nicht zuletzt den Willen zu gesellschaftlichem Frieden (Merkt 1983, S. 281ff.; 1993b). Musikimmanente Zielformulierungen spielen in diesem Ansatz eine nur nachgeordnete Rolle:

„Die Diskussion um die Lernziele eines interkulturellen Musikunterrichts orientiert sich an einem Lernen d u r c h Musik und stellt demnach die musikimmanenten Lernziele in den Dienst der affektiven und sozialen Lernziele.“ (Merkt 1983, S. 284)

Da die bis Anfang der 1980er Jahre praktizierte „musikalische Ausländerpädagogik“ zur Erreichung der genannten Ziele nicht geeignet schien, schlägt Merkt einen neuen Ansatz, den sogenannten „Schnittstellenansatz“ vor. Dieser ist primär für die Arbeit

gen. Wenn ihr dann gemeinsam ein Lied in der anderen Sprache singt, versteht ihr nicht jedes Wort. Aber es ist so, als wenn man eine Brücke baut“ (Fuchs & Gundlach 1980, S. 131).

¹⁷ Anzumerken ist, dass hierbei eine grundsätzlich andere Motivation zugrunde liegt als bei den musikpädagogisch-ethnologischen Publikationen Ende der 1970er Jahre (vgl. Fußnote 15): jetzt geht es nicht mehr um eine beliebige „ferne Musikkultur“, sondern um die Musikkulturen der ausländischen Bevölkerung in Deutschland.

mit gemischt-ethnischen Klassen gedacht und besteht aus einem „Sieben-Punkte-Programm“, das überblicksartig in Abbildung 1 dargestellt ist.

Die sequenzielle Abfolge beginnt zunächst (1) mit der wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung des Lehrers mit den Musikkulturen der Welt. Daran anschließend erfolgt (2) die Suche nach einer gemeinsamen „Schnittstelle“, also Gemeinsamkeiten bezogen auf das musikalische Material¹⁸ verschiedener Musikkulturen (z. B. eine Liedform, eine Taktart, ein Rhythmus). Wichtig ist Merkt, dass das Arbeiten mit den Schülern mit dem (3) Musikmachen beginnt. Entsprechend soll die Schnittstelle so ausgewählt werden, dass sie „von deutschen und ausländischen Kindern und Jugendlichen so musiziert werden kann, dass die jeweiligen spezifischen Merkmale der Musikkultur erhalten und respektiert bleiben“ (Merkt 1993b, S. 7). Die musikpraktische Phase soll anschließend übergeleitet werden in eine (4) Reflexionsphase, die den interkulturellen Vergleich thematisiert. Stehen zunächst die Gemeinsamkeiten der beiden Musikkulturen im Mittelpunkt, so sind daran anschließend auch die Differenzen und jeweiligen Besonderheiten von Interesse. Während in der vierten Phase die Reflexion zunächst auf die Musik beschränkt ist, dehnt die fünfte Phase diesen Rahmen aus: (5) Die Musik ist nun Gesprächsanlass, um über allgemeinere und außermusikalische Themen nachzudenken (z. B. islamischer Fundamentalismus, S. Klebe 2007). Der über das praktische Musizieren erfolgte Zugang wird im vorletzten Schritt durch das (6) Hören von Musik ergänzt, das jetzt – so die Idee – viel „offener“ erfolgen kann, da es durch die Schnittstelle und das praktische Musizieren vorbereitet wurde. Am Schluss einer nach dem Schnittstellenansatz durchgeführten Unterrichtseinheit steht die (7) Präsentation der Ergebnisse in der schulischen oder außerschulischen Öffentlichkeit.¹⁹

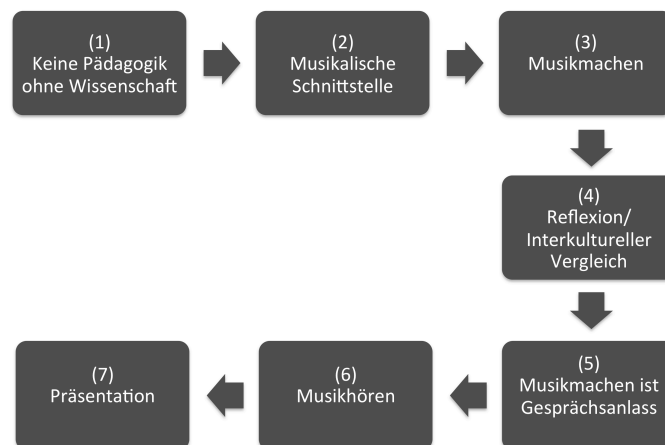


Abbildung 1: Sieben-Punkte-Programm des Schnittstellenansatzes nach Merkt (1993b)

¹⁸ Einige Jahre später geht Merkt jedoch darüber hinaus und zieht auch den Umgang mit Musik in Betracht: „Der Begriff Schnittstelle bezieht sich nicht nur auf musikalisches Material, er meint auch den Blick auf den Gebrauch von Musik in Familie und Gesellschaft“ (Merkt 2004, S. 332).

¹⁹ Eine Konkretisierung und unterrichtspraktische Ausarbeitung des Schnittstellenansatzes findet sich z. B. bei Klebe 2007.

Merckts Ansatz, der die drei „Grundsäulen eines interkulturellen Musikunterrichts – Musikkulturen vergleichen, Musik machen, Musik reflektieren –“ (Klebe 2007) in den Diskurs einführt, wurde in der Folge relativ breit rezipiert, musste sich aber auch verschiedener Kritik stellen (v. a. Barth 2000): Zunächst erscheine fraglich, ob die geforderte – und ohne Zweifel wünschenswerte – wissenschaftliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Musikkulturen durch Lehrkräfte überhaupt zu leisten sei. Merkt entwickelte den Ansatz vor allem mit Blick auf deutsch-türkische Klassen und es mag durchaus vorstellbar sein, dass sich ein Lehrer bis zu einem gewissen Grad kompetent in die türkische Musikkultur einarbeiten kann. Was aber, wenn in einer Klasse eine Vielzahl verschiedener Nationalitäten vorhanden ist? Kann ein Lehrer ähnlich kompetent sein in Bezug auf deutsche, türkische, griechische, russische, koreanische, iranische Musik? Daran schließt sich eine weitere Frage an, nämlich, ob es „die deutsche“ oder „die türkische“ Musikkultur überhaupt gibt und welches Kulturverständnis hier (zumindest implizit) zugrunde liegt. Dorothee Barth spricht in diesem Zusammenhang von einem „ethnisch-holistischen“ Verständnis von Kultur, das Kultur als etwas Homogenes und in sich Geschlossenes beschreibt, wobei die Zugehörigkeit einer Person zu einer Kultur von ihrer Abstammung bestimmt ist. Ohne an dieser Stelle im Detail auf die Probleme dieses – mittlerweile von Ethnologie über Erziehungswissenschaft bis hin zur Musikpädagogik längst aufgegebenen – Kulturverständnisses einzugehen, so ist doch direkt ersichtlich, dass in Bezug auf den schulischen Kontext die Gefahr besteht, Schüler nicht mehr als Individuen, sondern als Repräsentanten eines (vermeintlichen) kulturellen Kollektivs zu betrachten (vgl. Barth 2007, S. 38). Stellt man dieses Verständnis von Kultur infrage, dann erscheint die dem Schnittstellenansatz zugrundeliegende Annahme eines kongruenten Verhältnisses beispielsweise zwischen türkischen Schülern, türkischer Musik und türkischer Kultur problematisch (vgl. Barth 2000, S. 29); oder anders formuliert: Es ist fraglich, ob Schüler mit Migrationshintergrund als Vertreter einer Herkunftskultur angesehen werden können (oder wollen), genauso wie nicht per se davon ausgegangen werden kann, dass beispielsweise ein ostanatolisches Volkslied wirklich die „eigene“ Musik einer Schülerin mit türkischem Migrationshintergrund ist.

Trotz der vorgetragenen Kritik ist festzuhalten, dass mit dem Schnittstellenansatz ein sehr wichtiger Impuls für die Entwicklung der Interkulturellen Musikpädagogik gegeben wurde, der aber letztlich für die musikpädagogische Theoriebildung nicht sehr folgenreich war. Dies mag daran liegen, dass dem Ansatz ein konsistentes und solides theoretisches Fundament fehlt, dass das Verhältnis von recht umfangreichen Zielformulierungen und den tatsächlich durch einen derartigen Unterricht zu erreichenden Lernzielen ungeklärt ist, aber auch daran, dass er auf eine ganz bestimmte Zielgruppe (Klassen mit hohem Migrantenanteil) hin entwickelt wurde und letztlich nur einen recht schmalen Bereich des Musikunterrichts abdeckt.

Erwähnt werden muss auch, dass der Schnittstellenansatz Impulsgeber für weitere konzeptionelle Überlegungen war. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Überlegungen von Wolfgang Martin Stroh, der seine konstruktive Kritik zum Anlass nimmt, den Schnittstellenansatz weiterzuentwickeln.

2.2 Der „erweiterte Schnittstellenansatz“ von Wolfgang Martin Stroh

Auch Stroh kritisiert das dem Schnittstellenansatzes zugrunde liegende Kulturverständnis und stellt fest, dass die Annahme von „monokulturell sozialisierten Individuen“ (Stroh 2005, S. 187) mittlerweile überholt sei. Wenngleich Stroh den Ansatz von Merkt nicht grundsätzlich infrage stellt, so bezweifelt er doch, dass der Schnittstellenansatz – trotz seiner durchaus einleuchtenden Phasenabfolge – „richtig funktioniert“ (Stroh 2009, S. 2):

„Beobachtungen von Musikunterricht, Erfahrungen mit und in Lehrerfortbildungsveranstaltungen sowie die Analyse marktgängiger Unterrichtsmaterialien zu interkulturellem Lernen haben mir gezeigt, dass, je besser die Musikpraxis gelingt, die Tendenz umso eher besteht, den Schritt von der Motivation [der Musikpraxis; JK] zum eigentlich interkulturellen Lernen zu vernachlässigen.“ (Stroh 2009, S. 2)

Strohs zentrale Kritik lautet demnach, dass in einem interkulturellen Musikunterricht nach dem Schnittstellenansatz zwar „multikulturelle‘ musikpraktische Erlebnisse inszeniert, diese Erlebnisse aber nicht zu interkulturellen Erfahrungen verarbeitet werden“ (Stroh 2005, S. 190). Hierfür sieht er vor allem zwei Ursachen (u. a. Stroh 2001):

- Stroh benennt die hohen moralischen, politischen und pädagogischen Ansprüche an den interkulturellen Unterricht bzw. entsprechend an den interkulturell Unterrichtenden: Durch die überhöhten Zielformulierungen auf der einen Seite (interkultureller Musikunterricht soll u. a. zu Empathie, zu Solidarität, zu kulturellem Respekt, zu tolerantem „Nationaldenken“ und nicht zuletzt zu Toleranz und Offenheit befähigen; vgl. Ullrich 1997) und die ungeklärte Frage auf der anderen Seite, ob und wie diese Ziele durch Musikunterricht eingelöst werden können, würden interkulturell interessierte Musikpädagogen „geradezu gelähmt“ (Stroh 2001, S. 8), hätten deshalb vermutlich häufig ein schlechtes Gewissen und flüchteten sich schließlich in „körperorientierte und rhythmisch gut aufmischende Modelle des Klassenmusizierens ‚aus aller Welt‘“ (Stroh 2001, S. 8). Dadurch werde aus dem interkulturellen Musikunterricht eine „exotisch-aktionistische Veranstaltung, die allen Beteiligten Spaß macht, aber auch nicht mehr“ (Stroh 2005, S. 190).
- Stroh sieht ein konkretes Problem in der Phasenabfolge des Schnittstellenansatzes. Nach seiner Erfahrung gelingen die auf das Musikmachen (Phase 3) folgenden Verarbeitungsstufen (Phasen 4 und 5) oftmals nicht, denn „die Freude am Spiel wird abgetötet im analytischen Sezieren dessen, was Freude gemacht hat“ (Stroh 2009, S. 2).

Stroh schlägt auf der methodischen Ebene daher zunächst eine Erweiterung bzw. Substitution vor: Er verknüpft den Schnittstellenansatz mit dem Ansatz der „Szenischen Interpretation von Musik“²⁰, was in Abbildung 2 dargestellt ist.²¹ Die entscheidende

²⁰ Das Konzept der „Szenischen Interpretation von Musik“ kann an dieser Stelle nicht im Detail erläutert werden. Eine Fülle von Publikationen findet sich auf den folgenden Internetseiten: <http://www.musiktheaterpaedagogik.de>, <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/szene/>.

²¹ Zur weiterführenden Beschäftigung sei die Überblicksdarstellung „Vom einfachen zum erweiterten Schnittstellenansatz“ (online unter: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/methode.htm>) empfohlen, in der Stroh die einzelnen Modifikationen begründet.

Modifikation besteht beim „erweiterten Schnittstellenansatz“ darin, dass die Phase des Musikmachens durch ein erfahrungsorientiertes szenisches Spiel ersetzt wird, wodurch es möglich wird, Musikpraxis und Reflexion miteinander innerhalb einer Phase zu verknüpfen:

„Die Methoden der szenischen Interpretation erlauben die Verbindung von Erlebnis und Verarbeitung in einem einheitlichen Spielprozess. Sie garantieren, dass die Musikpraxis kein Selbstzweck wird. Sie betten die Musik in ihren kulturellen Kontext ein. Sie organisieren Musiklernen so, wie es im wirklichen Leben geschieht: analog, ganzheitlich, inhaltsbezogen.“ (Stroh 2005, S. 191)

(1) Keine Pädagogik ohne Wissenschaft	I. Das anstehende, wissenschaftlich erarbeitete Material wird didaktisch zubereitet: im Hinblick auf Basiserfahrungen (Schritt 2), spielbare Elementarszenen (Schritt 3) und Elemente für eine szenische Interpretation (Schritt 4).
(2) Schnittstelle	II. Die erste Schnittstelle sind <i>musikalische Basiserfahrungen</i> und archetypische, transkulturelle Übungen, die zum kulturellen Inhalt des Folgenden hinführen.
(3) + (5) Musikmachen + Musikmachen ist Gesprächsanlass	III. <i>Szenisches Spiel</i> : der kulturspezifisch geprägte Hintergrund (Merk 5)) wird zusammen mit dem Basismaterial (Schritt 1) in einem szenischem Spiel zusammengeführt. Diese Phase ist die <i>Kernphase</i> der Interkulturellen Musikerziehung nach dem erweiterten Schnittstellenansatz.
(4) Interkultureller Vergleich	IV. <i>Szenische Interpretation</i> : mit den „hinterfragenden“ Methoden der szenischen Interpretation wird der „interkulturelle Vergleich“ durchgeführt. Hierzu sind spezifische methodische Fähigkeiten der Lehrer notwendig.
(6) Musikhören	V. <i>Musikalische Vertiefung</i> : durch Einstudierungen (Lieder, Musikstücke, Tänze) oder/und Hören bzw. Ansehen originaler Situationen und Musikstücke wird musikalisch vertiefend gearbeitet – kulturspezifischer Stimmausdruck („Singhaltung“), Besonderheiten des Tonmaterials, Liedeinstudierung, Tanzschritte bzw. Choreografie. „Vom Bekannten zum Unbekannten“.
(7) Präsentation	VI. <i>Szenische Aufführung</i> : Alle erarbeiteten musikalischen Spiel-Bausteine werden zu einem Stück zusammengefügt, das „öffentlich“ vorgeführt werden kann.

Abbildung 2: Gegenüberstellung von Schnittstellenansatz und erweitertem Schnittstellenansatz (rechte Abbildungshälfte entspricht Stroh 2005, S. 191)

In methodischer Hinsicht sieht Stroh also im erweiterten Schnittstellenansatz die Möglichkeit, die Aufteilung von Musikpraxis und Reflexion zu überwinden und dadurch über das Erleben hinaus zu interkulturellen Erfahrungen zu gelangen. Gleichzeitig kommt dadurch den musikpraktischen Anteilen ganz grundsätzlich ein anderer Stellenwert zu. Es geht nun weniger um „die Musik“, sondern um musikalisch handelnde Menschen, um den Kontext der Musik: „Das Paradigma, das hinter dieser Prioritätensetzung steht, ist die Auffassung, dass Musik eine dialektische Aneignung von Wirklichkeit ist“ (Stroh 2009, 7). In engem Zusammenhang steht damit nun auch eine Neujustierung der Interkulturellen Musikpädagogik, die von Stroh als Grundprinzip jeglicher Musikerziehung beschrieben wird und zwar in dem Sinn, dass es im Musikunterricht immer um die Auseinandersetzung mit „dem Fremden“ geht – oder wie

Jürgen Vogt es formuliert: „Die Frage nach dem musikalisch Fremden ist die musikpädagogische Grundfrage schlechthin“ (Vogt 2004, S. 305). Als eine logische Konsequenz richtet sich eine derart verstandene Interkulturelle Musikpädagogik auch nicht mehr nur an Klassen, in denen besonders viele Schüler mit Migrationshintergrund vertreten sind, sondern ist für jeglichen Musikunterricht und für alle Schüler gedacht. Stroh (u. a. 2002) schlägt außerdem als neue Zieldimension das Konstrukt der „multikulturellen Handlungskompetenz“ vor: „Schüler/innen soll(t)en durch den Musikunterricht befähigt werden, sich die Wirklichkeit einer kulturell globalisierten Welt und der multikulturellen Gesellschaft aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial aneignen zu können“ (Stroh 2009, S. 7). Die so definierte multikulturelle Handlungskompetenz ist für Stroh dann auch das Bindeglied zwischen dem durch Unterricht realistischerweise Leistbaren und dem pädagogisch-gesellschaftlich Wünschenswerten:

„Die Grundprämisse pädagogischen Handelns ist, dass, wer multikulturell handlungskompetent ist, auch einen positiven Beitrag zur Entwicklung des Ideals der multikulturellen Gesellschaft leisten kann und wird. Auf dieser Prämisse baut die aktuelle interkulturelle Musikerziehung auf.“ (Stroh 2002, S. 5)

Stroh ist damit einerseits einer der wenigen, die explizieren, wie das Verhältnis von Zieldimensionen und Unterrichtskonzeption im Rahmen der Interkulturellen Musikpädagogik gedacht werden kann. Andererseits gibt er damit einen Lösungsvorschlag für das von ihm genannte Problem der überhöhten Forderungen an den Musiklehrer (s. o.). Dieser muss sich nun mit seinem Unterricht nicht mehr für den sozialen Frieden in der Gesellschaft „verantwortlich“ fühlen, sondern kann sich darauf konzentrieren, dass interkultureller Musikunterricht Kompetenzen aufbaut, die (möglicherweise) dann hilfreich sind für die Erlangung von Offenheit, Toleranz etc.

Abschließend ist festzuhalten, dass mit dem erweiterten Schnittstellenansatz ein anspruchsvoller und umfassender Versuch vorliegt, ein theoretisch begründetes Konzept hinsichtlich Unterrichtsmethodik und Unterrichtsmaterialien²² auszuarbeiten und anschließend in der Praxis zu erproben und zu evaluieren.²³ Gleichzeitig ist das Konzept aber noch relativ jung und in der (Weiter-)Entwicklung begriffen. Wenngleich in den letzten Jahren mehrere Publikationen zum erweiterten Schnittstellenansatz vorgelegt wurden (v. a. Stroh 2005; 2009), so steht eine umfassende und kritische Diskussion desselben im musikpädagogischen Diskurs bislang noch aus.

2.3 Die „interkulturell orientierte Musikdidaktik“ Reinhard Böhles

Die von Reinhard Böhle im Rahmen seiner Habilitationsschrift vorgelegte „interkulturell orientierte Musikdidaktik“ ist der umfassendste konzeptionelle Beitrag zur Interkulturellen Musikpädagogik (Böhle 1996a). Es wird an verschiedenen Stellen betont, dass es sich hierbei um den einzigen Ansatz handelt, der in einem didaktischen Ver-

²² <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/materialien.htm>

²³ Zu grundsätzlichen Aspekten der Konzeptentwicklung (bei Stroh) siehe: <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/kwf.htm>; Forschungsprojekte zur Erprobung und Evaluierung des erweiterten Schnittstellenansatzes sind hier dokumentiert: <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/forschungsbericht/index.html>.

ständnis des Wortes als „Konzeption“²⁴ bezeichnet werden kann (z. B. Schatt 2007, S. 110).

Böhle analysiert zunächst die aktuelle Gesellschaftssituation und schlussfolgert, dass „der Weg in eine multikulturelle Gesellschaft uns zu pädagogischen Konsequenzen in der Schule [zwingt]“ (Böhle 1996b, S. 26). Eine wichtige pädagogische Konsequenz sei zwar mit der Etablierung einer neuen Disziplin, der Interkulturellen Pädagogik, gezogen worden. Auf musik-didaktischer und curricularer Ebene sieht Böhle jedoch großen Nachholbedarf (Böhle 1993, S. 21); insofern eine interkulturell orientierte (Musik-)Pädagogik in der Praxis überhaupt realisiert werde, erfülle sie meist eher eine „Alibifunktion“ (Böhle 1993, S. 24).

Einen möglichen Ausweg aus dieser problematischen Situation sieht Böhle in einer „interkulturell orientierten Musikdidaktik“. Als Basis übernimmt er hierfür die allgemeinen Ziele der Interkulturellen Pädagogik (Nieke 2008, S. 75f.; vgl. Böhle 1996a, S. 116): (1) Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus, (2) Umgang mit der Befremdung, (3) Grundlegung von Toleranz, (4) Akzeptanz von Ethnizität, (5) Thematisierung von Rassismus, (6) das Gemeinsame betonen, (7) Ermunterung zur Solidarität, Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten, (8) Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus, (9) Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung, (10) Thematisieren der Wir-Identität: Aufheben der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität? Bereits auf dieser grundsätzlichen Ebene wird deutlich, dass musikimmanente Aspekte in dieser Konzeption eine eher nachrangige Rolle spielen. Böhle sieht den Interkulturellen Musikunterricht vielmehr als eine „Pädagogik mit politischem Anspruch“ (Böhle 1996b, 29). Eine musikspezifische Wendung gibt Böhle der Zielsetzung allerdings, indem er sagt, dass die Ausbildung der sozialen Fähigkeiten wie Toleranz, Verständnis, Empathie etc. nicht nur für ein besseres Zusammenleben in der Gesellschaft wichtig sind, sondern auch, um mit fremder Musik umgehen zu können (Böhle 1996a, S. 131ff.).

Auf schul- und unterrichtsorganisatorischer Ebene plädiert Böhle für eine interkulturelle Erziehung als „durchgängigem Prinzip“, das für alle Schulfächer und alle Schultypen gleichermaßen von Relevanz sein sollte (Böhle 1993, S. 19; vgl. auch Böhle 1996a, S. 138ff.). Entsprechend dieser grundsätzlichen Ausrichtung favorisiert Böhle in methodischer Hinsicht einen fächerübergreifenden Unterricht bzw. Projektunterricht (Böhle 1996a, 203) und spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit einer „interkulturellen ästhetischen Erziehung“, die sich entsprechend nicht nur auf die Fächer Kunst und Musik beschränkt, sondern in fünf verschiedenen „Lernbereichen“ angesiedelt ist (Böhle 1993, 20f.): (1) Kunst, Werken, Textilgestaltung und Architektur; (2) Musik, Tanz und Rhythmik; (3) Sprache, Theater und Spiel; (4) Hauswirtschaft und Wohnen; (5) Sport und Bewegung. Diese kulturellen Lernbereiche sollen eine vermittelnde Position einnehmen zwischen Alltagsleben und den Naturwissenschaften und haben dabei eine gemeinsame Schnittmenge in Form einer „interkulturellen Dimension“.

Die (musikbezogenen) Inhalte eines interkulturell orientierten Musikunterrichts (bzw. entsprechender Unterrichtsprojekte) sind zunächst an der konfrontierenden

²⁴ Grundlegende und definitorische Überlegungen zu musikpädagogischen Konzeptionen sind z. B. bei Ott (2005) zu finden.

und vergleichenden Begegnung mit anderen Musikkulturen auszurichten (Böhle 1996b, S. 23). Dabei sollten Gemeinsamkeiten der Musikkulturen genutzt werden, ohne jedoch Unterschiede auszublenden (Böhle 1996b, S. 24). Böhle versteht dieses Vorgehen durchaus im Sinne des Schnittstellenansatzes (vgl. Abschnitt 2.1), ergänzt jedoch, dass die Schnittstelle nicht ausschließlich musikalisches Material sein müsse (Böhle 1996a, S. 134). Er schlägt alternativ außermusikalische interkulturelle Themen vor (z. B. „Fest“ oder „Hochzeit“), die über verschiedene Kulturelemente zur Musik führen können. Insofern ist für Böhle auch ein reflektierender Vergleich vor dem Musikhören denkbar, also eine Umkehr der Mercktschen Abfolge. Wichtiger als die konkrete methodische Aufbereitung von Unterrichtsinhalten ist Böhle allerdings die grundsätzliche Weitung des Blicks über die Musik hinaus im Sinne einer „prinzipiellen Kulturorientierung“ (Böhle 1996b, S. 26). Als zentrale Aufgabe der interkulturell orientierten Musikdidaktik gelte entsprechend die Erschließung des kulturellen Kontextes (u. a. Mentalität, Werte, Ideen), wobei – und hierin liegt eine grundlegende konzeptionelle Ausweitung gegenüber dem Schnittstellenansatz – nicht nur ethnische Teilkulturen von Interesse sind, sondern auch „Jugendkulturen, populäre Kulturen, Massenkulturen, Minoritäten- und Elitekulturen, dominante Kulturen und Subkulturen, Schüler- und Lehrerkulturen. Der Zugriff von Interkultureller Erziehung wird auch auf diese Kulturen erweitert“ (Böhle 1996b, S. 26). Geleistet werden soll die Erschließung der Kulturen auf Basis eines mehrperspektivischen Zugangs über „Erfahrungssituationen“, die es ermöglichen, eine fremde (Musik-)Kultur zu „erleben“. Zur Ermöglichung entsprechender Erfahrungssituationen schlägt Böhle „Lernfelder“ vor. Exemplarisch wird die Mehrperspektivität eines Lernfeldes zum Thema „Gewalt und Intoleranz“ in folgendem Zitat beschrieben:

„Die Lehrerin führte das Unterrichtsvorhaben an insgesamt 10 Tagen mit 30 Unterrichtsstunden durch. Sinnvoll ließen sich dabei Inhalte zum deutschen Spracherwerb, wie z. B. Wortschatzübungen und Reime finden und Textarbeit integrieren. Die SchülerInnen sammelten Zeitungsausschnitte und Bilder, erstellten eine Wandzeitung, schrieben Gedichte und Briefe und texteten einen Rap. Neben diesen produktiven Arbeiten wurde auch reproduktiv, reflexiv und rezeptiv gearbeitet. Es wurden Texte abgeschrieben, auswendig gelernt, gesprochen und gesungen, Musik angehört und gelesen, Material gesichtet und ausgewertet, Einstellungen diskutiert und Erfahrungen reflektiert. Das Lernfeld berührte dabei die Fachbereiche Deutsch, Musik, Kunst, Geographie, Politik und Religion.“ (Böhle 1996a, S. 177)

Für die Umsetzung der interkulturell orientierten Musikdidaktik fordert Böhle eine „neue Schulkultur“, die Zeiträume für kulturelle Projekte, offene Lernsituationen und gemeinsames Lernen im „Lernbereich Kultur“ schafft (Böhle 1996b, S. 29). Zusammenfassend könnte man nun argumentieren, dass gerade hierin die Stärke der Konzeption liegt, dass interkulturelle Fragestellungen eben nicht isoliert und rein musikspezifisch behandelt werden, sondern sehr umfassend, auf verschiedenen Ebenen, unter Einbezug verschiedener Perspektiven und Fächer, verbunden durch die Klammer eines gemeinsamen interkulturell-ästhetischen Lernbereichs. Naheliegend ist aber sofort der Einwand, ob sich eine solche Konzeption in der schulischen Realität überhaupt umsetzen lässt. Wenngleich die Möglichkeiten hierfür von Ort zu Ort stark differieren werden, so könnte im Sinne Strohs entgegnet werden, dass Konzeptionen immer auch ein Stück weit Utopie sind, die in der Praxis vermutlich nie vollständig um-

gesetzt werden können, jedoch sollte der schulische Alltag, „wie immer er mit diesen Bausteinen verfahren wird, die Utopie nie aus dem Auge verlieren“ (Stroh 2000, S. 149). Entscheidender ist aber ein anderer Einwand: Angesichts der Zielsetzungen sowie der unterrichtsorganisatorischen und -methodischen Umsetzung drängt sich die Frage auf, ob nicht zumindest potentiell die Gefahr besteht, dass bei Böhles Konzeption die „Sache Musik“, dass Musik-Lernen zu sehr aus dem Blick gerät. Sehr pointiert wird diese Kritik von Schatt vorgetragen, der bemängelt, dass zugunsten der sozialen Ziele interkulturellen Lernens „die Auseinandersetzung mit dem klingenden Etwas und seinen Hintergründen hinsichtlich Genesis, Gebrauch und Geltung keine oder nur eine völlig untergeordnete Rolle spielt“ und schließt letztlich mit der Feststellung, dass dies „Böhles Überlegungen als ungeeignet für einen Unterricht erscheinen [lässt], der beansprucht, als Musik-Unterricht bezeichnet zu werden“ (Schatt 2007, S. 111).

3. Empirische Forschung im Kontext der Interkulturellen Musikpädagogik

Betrachtet man die Entwicklung der Interkulturellen Musikpädagogik insgesamt, so wird deutlich, dass es einerseits einen Schwerpunkt auf dem Gebiet der konzeptionellen Überlegungen (s. Abschnitt 2) und der Entwicklung unterrichtspraktischer Materialien gibt (s. z. B. die Bibliographie von Helms 2003), dass dem aber andererseits kaum korrespondierende Forschungstätigkeiten hinsichtlich theoretischer und empirischer Fragestellungen gegenüberstehen. Auf das Verhältnis von Theorie und Interkultureller Musikpädagogik wird später noch einzugehen sein (Abschnitt 4), an dieser Stelle steht nun zunächst die Frage nach der empirischen Forschungssituation im Zentrum. Ott beschrieb vor nicht allzu langer Zeit den Status quo in treffender Art und Weise folgendermaßen:

„Der Fülle an publizierten Unterrichtsmaterialien und theoretisch-konzeptionellen Arbeiten [zur interkulturellen Musikpädagogik; JK] steht allerdings eine überschaubare Zahl empirischer Arbeiten gegenüber. Wir haben weder verlässliche Daten über den Musikunterricht in den 40000 Schulen des Landes noch wissen wir Nennenswertes über die musikalischen Gewohnheiten und Bedürfnisse der Menschen ‚mit Migrationshintergrund‘. (...) welche Lernvoraussetzungen – musikalische Erfahrungen, Fähigkeiten, Interessen, Wünsche an den Musikunterricht – Schüler mitbringen, darüber ist so gut wie nichts bekannt, auch nicht, ob und wie Schulen und (Musik-)LehrerInnen darauf reagieren. Mit John Dewey gesprochen: Auch hier wäre ein Gramm ‚experience‘ vielleicht besser als die Tonne Theorie, mit der wir es zu tun haben.“ (Ott 2006, S. 359–362)

Die von Ott angesprochenen Desiderata spannen ein weites Feld auf, von psychologisch orientierter Grundlagenforschung über soziologische Fragestellungen bis hin zur Unterrichtsforschung. Nun soll im Folgenden kein Forschungsprogramm entworfen werden. Anspruch dieses Abschnittes ist es vielmehr, exemplarisch einige der wenigen empirischen Arbeiten vorzustellen und dabei die Bereiche etwas schärfer zu konturieren, in denen empirische Studien sinnvollerweise zu verorten wären.

3.1 Musikbezogene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen

Noch im Jahr 2001 findet sich die Kritik, dass das musikbezogenen Handeln und die musikalischen Interessen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kaum erforscht seien (Merkt 2001). Dass ein Interesse an den musikalischen Erfahrungen, Fähigkeiten und Interessen von Schülern mit (aber natürlich auch ohne) Migrationshintergrund besteht, liegt auf der Hand, gerade angesichts der Subjektorientierung und der Zielsetzungen der Interkulturellen Musikpädagogik. Ist es der Anspruch eines interkulturell orientierten Unterrichts, bei den Musikkulturen der Schüler anzusetzen, so sollten diese zunächst einmal bekannt sein, bevor entsprechende Unterrichtskonzepte entworfen werden können. Gleichmaßen interessant wären empirische Ergebnisse für die Überprüfung von Unterrichtszielen: Wenn ein interkultureller Musikunterricht tatsächlich offener und toleranter gegenüber „fremder“ Musik macht, dann sollten diese Einstellungsänderungen auch in irgendeiner Form nachweisbar sein.²⁵

Betrachtet man jedoch die Forschungssituation über zehn Jahre später, so hat sich nur wenig geändert. In Deutschland wurden bislang lediglich erste explorative Studien vorgelegt, die sich hauptsächlich mit dem Thema „Musikpräferenzen“ beschäftigen.²⁶ So auch die Studie von Ott (2006), der gemeinsam mit Studierenden die „Musikinteressen von Immigrantenkindern“ ($n = 26$) in siebten und achten Klassen an Kölner Schulen untersucht. Mittels der Auswertung von Leitfaden-Interviews kommt die Forschergruppe zu dem Ergebnis, dass Popmusik aus dem Herkunftsland der Familie eindeutig am meisten präferiert wird, knapp gefolgt von westlicher Popmusik.

Bereits etwas älter ist eine Untersuchung von Noraldine Bailer und Kollegen (1994), die nach den „kulturellen Verhaltensweisen von jugendlichen Migranten in Wien“ fragt. Ein wichtiger Untersuchungsbereich sind auch hier die Musikpräferenzen der Jugendlichen ($n = 77$). Auf Basis eines quantitativen Forschungsinstruments wurden hier verbale Präferenzen mittels einer 5-stufigen Ratingskala abgefragt (1 = gefällt mir sehr, 5 = gefällt mir überhaupt nicht). Betrachtet man die Mittelwerte der Präferenzurteile, so ergibt sich folgendes Bild (Bailer et al. 1994, S. 38ff.): 1. Hip-Hop/Rap (1,6), 2. Dancefloor/Techno (2), 3. Rock-Popmusik aus der Heimat (2,3), 4. Popmusik/Hitparade (Mainstream) (2,5), 5. Volksmusik aus der Heimat (3), 6. Oldies (3,1), 7. New Wave/Punk (3,2), 8. Heavy Metal (3,7), 9. Jazz (3,8), 10. Austropop (3,8), 11. Klassische Musik (4,2), 12. österreichische Volksmusik (4,4). Auch hier zeigt sich, dass die Musik aus dem Herkunftsland eine bedeutsame Rolle zu spielen scheint.

²⁵ Interessant könnte in diesem Zusammenhang das Konstrukt der „Offenohrigkeit“ sein (erstmalig diskutiert bei Hargreaves 1982), das gerade in jüngster Vergangenheit vermehrt im Fokus empirischer Studien steht (z. B. Gembris & Schellberg 2007). Zunächst wurde davon ausgegangen, dass durch die Erhebung von Präferenzurteilen auf die Offenheit, Aufgeschlossenheit und Neugier gegenüber fremder Musik geschlossen werden könnte. Seit geraumer Zeit wird dieser methodische Ansatz jedoch vonseiten der Musikpsychologie stark bezweifelt, denn „es macht offensichtlich einen Unterschied, ob mir ein Musikstück gefällt, oder ob ich die Neugier habe, mich damit auseinander zu setzen, selbst bzw. gerade, wenn es mir nicht unmittelbar gefällt. Hargreaves ‚Open-Earedness‘ müsste sich daher nicht im Gefallen, sondern in der Bereitschaft zeigen, sich Musik jeglicher Art freiwillig und selbstbestimmt über einen längeren Zeitraum anzuhören“ (Louven & Ritter 2011, S. 1f.). Studiendesigns, die diesen Überlegungen Rechnung tragen, sind momentan in der Erprobungsphase (z. B. Louven & Ritter 2011).

²⁶ Die im Folgenden referierten Studien haben bei der Untersuchung der Musikpräferenzen immer einen besonderen Fokus auf dem Migrationshintergrund der untersuchten Personen. Weitaus größer ist die Anzahl der Studien ohne eine solche spezielle Schwerpunktsetzung (im Überblick z. B. Gembris 2005).

Bei beiden Studien ließen sich nun verschiedene methodologische Aspekte kritisieren (Stichprobenziehung, Konstruktion der Instrumente, Analyseverfahren etc.). Die Autoren sind sich dessen durchaus bewusst und beanspruchen mit ihren Arbeiten lediglich erste Zugänge in ein noch offenes Feld zu schaffen (z. B. Bailer 1992, S. 28). Bei einer genaueren Betrachtung werden aber verschiedene Punkte deutlich, die bei weiterführenden Forschungen beachtet werden sollten: (1) Beide Studien nehmen ausschließlich Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Blick. Um jedoch die Besonderheiten und den genauen Einfluss des Migrationshintergrundes herausarbeiten zu können, wäre einerseits der Einbezug von verschiedenen Hintergrundvariablen erforderlich und andererseits die Aufnahme von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in die Stichprobe. (2) Des Weiteren wäre eine differenziertere Erfassung von „Musik aus der Heimat“ wünschenswert. Inwieweit die Berücksichtigung dieser Punkte tatsächlich einen Erkenntnismehrwert bringen könnte, lässt sich anhand einer norwegischen Studie verdeutlichen.

Tormod Øia befragte im Rahmen einer Teilstudie von „Ung i Oslo 1996“²⁷ ca. 11.000 Schüler im Alter zwischen 13 und 19 Jahren, wobei in dieser Stichprobe auch ca. 2.000 Jugendliche mit Migrationshintergrund vertreten waren. Erfasst wurden die Musikpräferenzen der Jugendlichen wiederum mittels 5-stufiger Ratingskalen. Als Bewertungsgrundlage diente eine Liste mit über 30 Genres, die insbesondere auch spezifische Genres der größten Einwanderergruppen berücksichtigte.²⁸ Ein wichtiges Ergebnis der Studie ist zunächst, dass grundsätzlich eine sehr große Einigkeit unter den Jugendlichen hinsichtlich präferierter, aber auch abgelehnter Musik herrscht – und dies unabhängig vom Migrationshintergrund (Øia 2003, S. 313). Sehr deutliche und statistisch durchweg signifikante Unterschiede ergeben sich jedoch bei ethnisch geprägter Musik (afrikanische/lateinamerikanische Musik, pakistanische/indische Musik, arabische Musik, asiatische Musik, iranische Musik), die von Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker präferiert wird. Wenngleich „black music“ (v. a. Hip-Hop/Rap und Soul/Funk) bei allen Jugendlichen relativ hoch im Kurs steht, so sind diese Genres bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch deutlich beliebter. Der Autor erklärt dies mit der Konnotation dieser Genres als Musik einer Minderheit oder Unterschicht (z. B. „Ghetto-Rap“). Ein interessantes Detail ist außerdem in Bezug auf religiöse Musik festzustellen, diese ist bei pakistanischen Jugendlichen deutlich beliebter als bei allen anderen Gruppen. Besonders aufschlussreich sind auch die Ergebnisse einer Faktorenanalyse, bei der u. a. ein Faktor „ethnische Musik“ extrahiert werden konnte (Øia 2003, S. 315f.).²⁹ Jugendliche, die eine bestimmte ethnisch geprägte Musik präferieren, mögen tendenziell auch andere ethnische Musiken.

Überaus interessant ist in diesem thematischen Zusammenhang die Studie von Maria Wurm, die türkische Migranten zwischen 16 und 28 Jahren mit Hilfe von Leitfaden-Interviews u. a. nach ihren Musikinteressen befragte und insbesondere untersuchte, warum genau die „Musik aus der Heimat“ bei türkischen Migranten so beliebt ist und welche Funktion das Hören dieser Musik erfüllt. Als ein zentrales Ergebnis hält Wurm fest, dass

²⁷ Übersetzung: „Jung in Oslo 1996“; diese Jugendstudie ist konzeptionell den deutschen Shell-Studien sehr ähnlich.

²⁸ Die beiden größten Einwanderergruppen in Norwegen kommen aus Pakistan und Indien.

²⁹ Auf diesen Faktor laden die folgenden Genres: iranische Musik, arabische Musik, pakistanische/indische Musik, ost-asiatische Musik, Welt-Musik/afrikanische/latein-amerikanische Musik.

„die türkische Musik Gegenstand und Katalysator einer erheblichen emotionalen Anbindung an die Türkei [ist], die zu Deutschland aufzubauen den türkischen Jugendlichen verwehrt bleibt. Durch die Nutzung türkischer Musik kann dieser Anbindung an die türkische Herkunft distinktiv Rechnung getragen werden. Dabei sind die türkische Popmusik und die Volksmusik gemeinhin positiv und emotional intensiver konnotiert als anderssprachige Musik.“ (Wurm 2006, S. 230)³⁰

Nimmt man die hier referierten Studien zum Bereich Musikpräferenzen zusammenfassend in den Blick, so ergibt sich ein nicht durchweg konsistentes Bild. Worauf dies zurückzuführen sein könnte, ist letztlich kaum zu beantworten, da ein direkter Vergleich der Studien streng genommen nicht möglich ist, zu unterschiedlich sind die Stichproben (insbesondere hinsichtlich Stichprobengröße, Alter der befragten Personen sowie deren Migrationshintergrund), zu heterogen ist aber auch die methodische Qualität der Studien. Trotzdem deuten sich zumindest zwei Tendenzen an: (1) Jugendliche mit Migrationshintergrund scheinen grundsätzlich sehr ähnliche Musikpräferenzen zu haben wie alle anderen Jugendlichen; ganz oben auf der Beliebtheitskala stehen die üblichen anglo-amerikanisch geprägten Genres wie Hip-Hop, Rock, Pop etc. (2) Darüber hinaus gibt es aber für Migrantenjugendliche auch spezifische Präferenzmuster, die sich auf Musiken aus dem Herkunftskontext beziehen. Dass hierbei vermutlich „kulturelle Artikulation“ und Identitätsbildung eine wichtige Rolle spielen (Wurm 2006), erscheint plausibel, ist bislang aber empirisch erst ansatzweise untersucht.

Über die Untersuchung des rezeptiven Umgangs mit Musik hinaus versuchen Bailer et al. auch einen ersten Zugriff auf die produktiven und reproduktiven musikalischen Erfahrungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Als Referenz dient hierfür eine repräsentative österreichische Studie (Österreichisches Gallup-Institut 1993), nach der 21% der österreichischen Jugendlichen aktiv musizieren. Die von Bailer et al. untersuchten Migrantenjugendlichen musizieren hingegen nur zu 10,4%. Inwiefern es sich hier um einen tatsächlich aussagekräftigen Unterschied handelt, kann auf Basis der verwendeten Stichprobe nicht beurteilt werden. Interessant sind trotzdem die ergänzend zum Fragebogen durchgeführten Einzel- und Gruppeninterviews, in denen nach Gründen für die geringe musikalische Aktivität gesucht wird. Im Ergebnis konnten drei Begründungsmuster identifiziert werden: (1) Das Erlernen eines Instruments gehört nicht zum Selbstverständnis der Unterschicht, der die Jugendlichen nach eigenen Angaben größtenteils angehören, (2) die Finanzierung von Unterricht und Instrumenten ist problematisch, (3) die Rahmenbedingungen lassen ein aktives Musizieren oft nicht zu (z. B. fehlender Proberaum). Bailer et al. kommentieren diese Befunde wie folgt:

„Es wäre weiters zu untersuchen, warum das Bedürfnis nach musikalischer Selbsttätigkeit bei den ‚Gastarbeiter‘-Jugendlichen kaum oder nur unzureichend vorhanden ist, ob spezifische Faktoren (...) es behindern, ob bloß unzureichende Rahmenbedingungen (beengte Wohnsituation etc.) im Wege stehen, oder ob kulturspezifische Eigenheiten die musikalische Selbsttätigkeit einschränken. Für die Musikpädagogik – und in weiterer Folge für kulturpolitisches Handeln – wäre es von Interesse, diese

³⁰ Ott (2008, 2012) gibt weiterführende und zusammenfassende Informationen zu der Studie von Wurm, sodass an dieser Stelle darauf verzichtet wird.

Faktoren herauszufiltern, um zu erkennen, ob es sich um milieu- oder spezifisch ethnische kulturelle Orientierungen handelt.“ (Bailer et al. 1994, S. 21)

Während Bailer et al. nach den „kulturspezifischen Eigenheiten“ der Jugendlichen fragen, wäre gleichfalls nach den kulturspezifischen Eigenheiten des Ausbildungssystems zu fragen, also ob nicht beispielsweise ein fehlendes Angebot für eine eventuell vorhandene musikpraktische Passivität bei Migrantenjugendlichen verantwortlich ist. Oder allgemeiner formuliert: Wie interkulturell sind eigentlich Musikschulen, Gesangsvereine, Musikvereine etc.?

In Deutschland wurde dieser Fragestellung im Rahmen zweier Studien nachgegangen, die in Niedersachsen (Fried & Koch 1999, $n = 64$ Musikschulen, standardisierter Fragebogen) und in den Hauptstädten der deutschen Bundesländer (Kloth 2008, $n = 27$ Musikschulen; Leitfaden-Interviews mit Personen aus der Musikschulleitung) durchgeführt wurden. Befragt wurden jeweils städtische Musikschulen bezüglich ihrer interkulturellen Arbeit. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Migranten als Schüler kaum und als Lehrer quasi gar nicht an Musikschulen anzutreffen waren. Außerdem gab nur eine kleine Anzahl der Musikschulen an, dass sie interkulturelle Angebote im Programm haben. Insbesondere migrantenspezifische Unterrichtsangebote (z. B. Saz-Unterricht) waren dabei kaum vertreten. Hinsichtlich der Frage, warum die interkulturelle Arbeit an den Musikschulen so wenig Raum einnimmt, identifizieren die Autoren verschiedene Argumente bei den Verantwortlichen: (1) die künstlerische und pädagogische Qualifikation von Lehrkräften für „ausländische“ Musik(instrumente) sei schwer sicherzustellen, (2) das „Konkurrenzangebot“ von Kulturvereinen sei oftmals günstiger und auch an Wochenenden zugänglich, (3) die Community der ausländischen Musiker wird z. T. als „in sich geschlossen“ und wenig kooperativ wahrgenommen (Kloth 2008, S. 200). Anzumerken ist, dass beide Studien ausschließlich „deutsche“ Musikschulen in kommunaler Trägerschaft befragt haben. Dass es darüber hinaus ein breites Angebot beispielsweise vonseiten der verschiedenen Kultur- und Migrantenvereine gibt, an dem viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund teilnehmen, ist anzunehmen; belastbares und umfassenderes Datenmaterial gibt es zu diesem Kontext bislang jedoch nicht.³¹ Zusammenfassend ergibt sich einerseits die Feststellung, dass ein Großteil der deutschen Musikschulen bislang relativ unbeeinflusst von der multikulturellen Verfasstheit der deutschen Gesellschaft zu sein scheint.³² Andererseits kann auf Basis der angeführten Studien jedoch nicht die Frage beantwortet werden, inwieweit Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund tatsächlich musikpraktisch eher passiv sind. Hilfreich ist hierfür ein Blick in die MUKUS-Studie (Lehmann-Wermser et al. 2010), die einen sehr breiten und über die Musikschulen weit hinausgehenden Ansatz verfolgt.

³¹ Für einzelne Migrantengruppen und regionale Kontexte liegen jedoch Untersuchungen vor. Zu nennen ist hierbei insbesondere die umfangreiche Studie von Greve (2003).

³² Eine Ausnahme, auf die an dieser Stelle unbedingt hinzuweisen ist, stellt das Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) dar, das aktuell allein im Ruhrgebiet an 56 Musikschulen und 659 kooperierenden Grundschulen durchgeführt wird (JeKi-Initiativen gibt es außerdem in Hamburg, Hessen und Sachsen). Unter den 16 Instrumenten, die von den Schülern gewählt werden können, befindet sich auch die türkische Langhalslaute Bağlama (siehe: <http://www.jedemkind.de/programm/informationen/grundlagen.php>). JeKi ist für vorliegenden Zusammenhang auch deshalb interessant, weil das Programm explizit interkulturelle Zielsetzungen enthält und in naher Zukunft hierzu auch Forschungsergebnisse zu erwarten sind (seit 2009 läuft ein BMBF-finanziertes Forschungsprogramm zu JeKi; siehe: <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/>).

Im Rahmen der MUKUS-Studie³³ wurde die musisch-kulturelle Bildung sowohl innerhalb der (Ganztags-)Schule als auch im außerschulischen Kontext untersucht. Während die weiter oben referierten Studien von Fried & Koch und Kloth die Angebotsseite untersuchten, stand im Zentrum von MUKUS das Nutzungsverhalten von Schülern in Bezug auf musisch-kulturelle Angebote. Befragt wurden hierfür 1.670 Schüler der sechsten und siebten Jahrgänge (darunter 16,6% Migranten). Wenngleich sich in Bezug auf einige Details und einzelne Subgruppen (z. B. Schüler der ersten Migrantengeneration) kleinere Unterschiede feststellen lassen, so scheinen sich insgesamt betrachtet Schüler mit und ohne Migrationshintergrund in ihrer Nutzung von musisch-kulturellen Angeboten kaum zu unterscheiden – und dies gilt sowohl für den schulischen als auch den außerschulischen Bereich (Lehmann-Wermser et al. 2010, S. 105-108.):

„Insgesamt kann sowohl für die Teilnahme an musisch-kulturellen Ganztagsangeboten als auch für die Freizeitbeschäftigung in diesem Bereich keine Ungleichverteilung zu Lasten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund festgestellt werden. Dieser Befund lässt auf ein hohes Integrationsniveau der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der MUKUS-Stichprobe schließen.“ (Lehmann-Wermser et al. 2010, S. 108)

3.2 Interkultureller Musikunterricht aus der Sicht von Lehrenden und Schülern

Ein weiterer wichtiger Forschungskontext ist die Untersuchung der Voraussetzungen, der Durchführung und nicht zuletzt der Ergebnisse interkulturellen Musikunterrichts. Jedoch liegen auch für diesen Bereich bislang nur sehr wenige empirische Arbeiten vor.

Susanne Dannhorn befragte 20 Grundschullehrer in Nordrhein-Westfalen mit Hilfe von Leitfaden-Interviews zu ihren Erfahrungen mit interkulturellem Musikunterricht. 19 der 20 Lehrer gaben an, dass Interkulturelle Musikpädagogik im Studium keine Rolle gespielt habe. Auffällig war eine recht hohe Unzufriedenheit mit der Materiallage zur Interkulturellen Musikpädagogik und die übereinstimmende Motivation, interkulturell zu unterrichten aufgrund der Anwesenheit von Schülern mit Migrationshintergrund – das Interesse an fremden Musikkulturen war demgegenüber nachgeordnet. Auch hinsichtlich der Ziele waren sich die Lehrer sehr einig: Fast alle nannten den Aufbau von Toleranz und Verständnis für andere Kulturen. In Bezug auf das konkrete Unterrichtsgeschehen sind noch zwei weitere Befunde interessant: (1) Viele Lehrer gaben an, dass sich die ausländischen Schüler durch die Thematisierung „ihrer“ Musik aufgewertet und „für voll genommen“ fühlten: „Sonst heißt es immer, auch von den Eltern: ‚die Ausländer sind benachteiligt‘ und und und. Und dann kommen sie in die Schule und da wird dann gesagt: ‚Komm, zeig doch mal, wie Du das machst zu Deiner Musik‘, und da stehen sie dann natürlich im Mittelpunkt (...) da kommen schon tolle Sachen“ (Dannhorn 1996, S. 149). (2) Darüber hinaus seien aber auch die Schüler ohne Migrationshintergrund sehr interessiert an der „fremden“ Musik.

³³ MUKUS = Studie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagschule; die Studie ist relativ umfangreich und komplex, wobei darauf hinzuweisen ist, dass interkulturelle Fragestellungen nur am Rande behandelt werden, da es sich nicht um eine genuin interkulturelle Studie handelt.

In eine ähnliche Richtung gehen auch Ergebnisse der bereits erwähnten Studie von Ott. In den Interviews stellte sich heraus, dass sich die SchülerInnen teilweise mit ihrem Herkunftsland verbundener als mit Deutschland fühlen und sie gerne „ihre“ Musik in den Unterricht mitbringen würden, jedoch Befürchtungen haben bezüglich der Reaktion der Mitschüler (Ott 2006, S. 370). Zusammenfassend halten die Interviewer fest: „Das große Interesse an der Musik der Herkunftskultur und das Bedürfnis nach ihrer Thematisierung hat sich in unserer Studie klar herauskristallisiert“ (Ott 2006, S. 371).

In klarem Gegensatz dazu stehen Befunde von Bailer et al., die im Rahmen des Musikunterrichts Gruppendiskussionen durchgeführt haben und dabei zu dem Ergebnis kommen, dass die Migrant*innenjugendlichen überhaupt nicht daran interessiert sind, dass „ihre“ Musik im Unterricht thematisiert wird:

„Die ausländischen Schüler gaben fast durchwegs an, gar nicht zu wollen, dass die Musik ihrer Heimat zum Thema des Unterrichts gemacht werde. Manche von ihnen gaben zu, dass sie sich für ‚ihre Musik‘ sogar ‚genieren‘ würden. (...) Aus den Antworten konnten keine Hinweise auf spezielle interkulturelle Auseinandersetzungen – die Musik betreffend – gewonnen werden. Deutlich wurde vielmehr, dass seitens der ‚Gastarbeiter‘-Kinder – zumindest vordergründig – kein Wunsch bzw. keine Forderung nach Einbeziehung ihrer Musikkultur in den Unterricht besteht.“ (Bailer et al. 1992, S. 32)

Nun könnte man natürlich spekulieren, worauf diese konträren Ergebnisse zurückzuführen sind. Wichtiger ist jedoch die Erkenntnis, dass es differenzierterer und umfassenderer Studien bedarf, um solche Fragestellungen empirisch valide beantworten zu können.

3.3 Unterrichtsforschung und Lehr-/Lernforschung

Genuine Unterrichts- bzw. Lehr-/Lernforschung wurde in Deutschland bislang in Bezug auf interkulturellen Musikunterricht nicht betrieben. Wenngleich die jeweiligen Kontexte nur bedingt vergleichbar sind, so ist trotzdem ein Blick ins Ausland interessant, wo mittlerweile einige Studien auf diesem Gebiet vorgelegt wurden.³⁴

Kay Edwards fragt zunächst ganz grundlegend nach den Effekten von interkulturellem Musikunterricht: „Multicultural music instruction in the elementary school. What can be achieved?“. Um herauszufinden, welche Lernerfolge interkultureller Musikunterricht zeitigen kann, untersuchte Edwards fünf Grundschulklassen im US-Bundesstaat Arizona. Vier Klassen ($n = 90$) erhielten verschiedene Formen von interkulturellem Musikunterricht, eine Klasse ($n = 20$) „normalen“ Musikunterricht (jeweils 12 x 30 Minuten). Im Anschluss an die gesamte Unterrichtseinheit wurden die Schüler gebeten, Kurzaufsätze (10 Minuten) zu ihrem Lernerfolg zu schreiben. Die sich anschließende qualitative Datenanalyse nutzte Edwards für die Formulierung ei-

³⁴ Überblicksdarstellungen über US-amerikanische Studien finden sich u. a. bei Abril (2006) und bei Kertz-Welzel (2007). Wenngleich hier mittlerweile eine kleinere Anzahl an Studien vorliegt, so überwiegen doch auch dort nach wie vor die Desiderata: „Significant gaps in evidence-based research on multicultural music instruction remain, with only a handful of studies systematically investigating its effects on children’s learning“ (Abril 2006, S. 30).

nes theoretischen Modells mit „four levels of cultural perception and achievement“ (Edwards 1998, S. 77): Ebene 1 ist hauptsächlich durch den Erwerb von basalem Wissen und musikalischen Fähigkeiten/Fertigkeiten (skills) gekennzeichnet; die Bewusstheit (cultural awareness) für kulturelle Besonderheiten und Gemeinsamkeiten charakterisiert Ebene 2 und geht einher mit einer Verringerung von Vorurteilen. Auf Ebene 3 sind diese noch weniger vorhanden und Edwards spricht nun von „kultureller Sensibilität“ (cultural sensitivity). Auf der letzten Ebene sind dann schließlich jegliche Vorurteile durch eine „kulturelle Wertschätzung“ (cultural valuing) ersetzt. Während also auf der einen Seite Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten als mögliche Lernergebnisse unterschieden werden können, scheinen auf der anderen Seite auch Einstellungen und insbesondere Vorurteile eine wichtige Rolle zu spielen.

Inwiefern interkultureller Musikunterricht tatsächlich die Einstellung von Schülern gegenüber fremden Kulturen beeinflussen kann, wurde in verschiedenen Studien untersucht. Ruth de Cesare legte hierzu 1972 eine der ersten empirischen Arbeiten vor. Konkret ging es um die Fragestellung, welche Auswirkung die Behandlung von japanischen Liedern auf die Einstellungen (attitudes) von US-amerikanischen Schülern zu japanischer Musik/Kultur hat. Die experimentelle Studie mit 9- und 10-jährigen Grundschulern (Klassenstufe vier) erbrachte vor allem zwei Ergebnisse: (1) Die Einstellung der Schüler, die der japanischen Kultur ohnehin schon positiv gegenüber standen, wurde noch verstärkt. (2) Die Schüler, die vor dem Unterrichtsversuch negativ eingestellt waren, änderten ihre Einstellung hingegen nicht. Die Veränderbarkeit von Einstellungen scheint demgemäß von der ursprünglichen Ausprägung abhängig zu sein (de Cesare 1972).

In einer portugiesischen Studie untersuchten Maria do Rosário Sousa und Kollegen ebenfalls Einstellungsänderungen, nun jedoch „ethnic attitudes“. Die zugrundeliegende Hypothese lautete, dass durch die Beschäftigung mit Musik aus Kap Verde Vorurteile bei Schülern gegenüber dunkelhäutigen Menschen verringert werden können. In einem quasi-experimentellen Prä-/Posttest-Design wurden (hellhäutige) portugiesische Schüler (Alter: 7-10 Jahre) zufällig auf zwei Gruppen verteilt. Die Experimentalgruppe ($n = 97$) erhielt 18 x 60 Minuten „cross-cultural“-Musikunterricht, der sich in vergleichender Perspektive mit Musik aus Kap Verde und Portugal beschäftigte. Die Kontrollgruppe ($n = 96$) erhielt in gleichem Ausmaß „normalen“ Musikunterricht. Vor und nach der Unterrichtsreihe wurde der „Preschool Racial Attitude Measure II“ zur Messung der Vorurteile gegenüber dunkelhäutigen Menschen eingesetzt. Die durchgeführten Analysen bestätigten die Hypothese und zeigten eine Verringerung der Vorurteile in der Experimentalgruppe, während für die Kontrollgruppe konstante Messungen vorlagen. Ein sehr interessantes Detail ergab sich bei einer genaueren Analyse der Experimentalgruppe: Bei den 7- bis 8-Jährigen dieser Gruppe gab es ebenfalls keine Veränderung, sehr starke Veränderungen jedoch bei den 9- bis 10-Jährigen. Die Autoren beschließen ihre Studie daher mit der Frage, ob die Wirkungen von interkulturellem Musikunterricht an ein gewisses Mindestalter gebunden sein könnten (Sousa et al. 2005).

Naheliegender ist nicht nur die Frage, welche Einstellungen und Kompetenzen ein interkulturell orientierter Unterricht bei den Schülern aufbauen, entwickeln oder verändern kann, sondern auch, wie genau das durch Unterricht geschehen soll. Unterrichtsmethoden und -konzepte wurden entsprechend in verschiedenen Studien evaluiert (z. B. Abril 2006; Edwards 1998; Shehan 1984). Zusammenfassend deutet sich an, dass interkultureller Musikunterricht vor allem dann die gewünschten Lernergebnisse

se erzielen kann, „wenn ein handlungsorientierter Zugang zu Musik ermöglicht wird, der die verschiedensten, vor allem aktiven Umgangsformen mit Musik umfasst“ (Kertz-Welzel 2007, 79). Dieser Zugang kann beispielsweise gelingen über das Spielen von kulturspezifischen Instrumenten, durch die Vermittlung des soziokulturellen Kontextes und auch durch Unterricht eines Vertreters der entsprechenden Kultur (vgl. Kertz-Welzel 2007, S. 79).

Dieser kurze Überblick³⁵ über ausgewählte empirische Studien zur Interkulturellen Musikpädagogik zeigt einerseits, dass viele Fragestellungen erst ansatzweise bearbeitet wurden, andererseits aber bereits ein sehr breites Spektrum von möglichen Forschungsansätzen und -themen sichtbar wird. Für zukünftige Forschungsarbeiten wäre vor allem in methodischer Hinsicht ein Anschluss an den internationalen „State of the Art“ wünschenswert. Dies betrifft grundsätzliche Designaspekte wie die Auswahl der Stichproben, aber auch die eingesetzten Erhebungs- und Analysemethoden. Erst auf Basis methodisch einwandfreier und vergleichbarer Studien wird es dann auch möglich sein, sich widersprechende oder einander bestätigende Forschungsergebnisse richtig einordnen zu können. Ein weiteres Problem besteht darin, dass viele Studien noch explorativen Charakter haben und dabei eine eher lose Theorieanbindung aufweisen. Auch hier wäre eine Orientierung an fachinternen aber auch -externen Diskursen hilfreich, in denen seit längerem Konstrukte wie beispielsweise „Transkulturalität“ (z. B. Welsch 1994; Schütz 1998), „Transdifferenz“ (z. B. Allolio-Näcke & Kalscheuer 2008) oder „interkulturelle Kompetenz“ (z. B. Hu & Byram 2009) diskutiert werden. Sie wären für die empirische Forschung fruchtbar zu machen. Mit einer engeren Anbindung an die vorhandenen Theoriediskurse wäre auch die Hoffnung verbunden, dass empirische Studien zukünftig noch differenzierter mit den zu erforschenden Gegenständen umgehen. Im Lichte der Migrationsforschung und aktueller kulturtheoretischer Überlegungen ist es schlicht nicht mehr möglich von „den Migranten“, „den Schülern mit türkischem Migrationshintergrund“ oder „der afrikanischen Musik“ zu sprechen. Entsprechend müssten diese Erkenntnisse beispielsweise bei der Stichprobenziehung, aber auch bei der Konstruktion der Forschungsinstrumente berücksichtigt werden. Dass dies nicht immer einfach ist, wird schnell deutlich, wenn z. B. ein Erhebungsinstrument konstruiert werden soll, das für den Einsatz in kulturell sehr heterogenen Kontexten vorgesehen ist und hierbei für die zu befragenden Personen gleichermaßen gut „funktionieren“ muss. Nichtsdestoweniger ist die Gegenstandsangemessenheit (oder: „kulturelle Sensibilität“) eine unbedingt anzunehmende Herausforderung für empirische Forschung im Kontext der Interkulturellen Musikpädagogik:

„research is made culturally sensitive through a continuing and open-ended series of substantive and methodological insertions and adaptations designed to mesh the process of inquiry with the cultural characteristics of the group being studied. [...]“

³⁵ Es sei darauf hingewiesen, dass es sich hier um keine umfassende oder gar vollständige Darstellung handelt. Weitere musikpädagogische (oder zumindest entsprechend motivierte) Studien sind z. B. auf den Internetseiten von Thomas Ott zu finden (<http://www.thomasottpages.de>). Darüber hinaus sind aber auch empirische Forschungen aus angrenzenden Disziplinen von Interesse, die an dieser Stelle nicht angemessen berücksichtigt werden konnten, so beispielsweise aus der Ethnologie und Musikethnologie (z. B. Greve 2003), der Medien- und Freizeitforschung (z. B. Granato 2002), Migrationsforschung (z. B. Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006), nicht zuletzt aber auch aus anderen Fachdidaktiken (z. B. Hu & Byram 2009).

The insertions and adaptations span the entire research process, from the pretesting and planning of the study, to the collection of data and translation of instruments, to the instrumentation of measures, and to the analysis and interpretation of the data.” (Rogler 1989, S. 296)

4. Diskussion und Ausblick

Die Interkulturelle Musikpädagogik entstand in der Bundesrepublik zunächst als Reaktion auf die Arbeitsmigration der 1960er Jahre, entwickelte sich später aber zu einem allgemeineren Ansatz, der sich mit jeglicher Art von „fremder“ Musik(kultur) auseinandersetzt und sich an alle Schüler richtet. Von Anfang an lag der Schwerpunkt der Interkulturellen Musikpädagogik auf der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und musikdidaktischen Konzepten.

Ein Problem der verschiedenen Konzepte, aber auch der Interkulturellen Musikpädagogik insgesamt ist die über weite Strecken fehlende empirische Gründung. Wie in Abschnitt 3 dargestellt, fehlt insbesondere für den deutschsprachigen Kontext eine empirische Unterrichtsforschung, die die Annahmen, Methoden, Inhalte und Ziele der Interkulturellen Musikpädagogik auf eine empirische Basis stellt: Welche Voraussetzungen, welche Bedürfnisse und Wünsche haben Schüler im interkulturellen Musikunterricht? Werden die durch die Interkulturelle Musikpädagogik formulierten Unterrichtsziele überhaupt erreicht? Welche Konzepte, welche Methoden sind hierbei besonders hilfreich? Auf diese und viele weitere Fragen gibt es bislang keine empirisch gestützten Antworten. Jedoch liegen hierfür international sowie in Nachbardisziplinen durchaus anschlussfähige Studien vor, die von der Musikpädagogik genutzt werden könnten.

Mindestens ebenso problematisch wie die fehlende empirische Forschung ist auch die theoretische Verankerung der Interkulturellen Musikpädagogik. Merkt (1993, 2004) rechtfertigt das Fehlen von umfassenderen theoretischen Überlegungen für die Anfangsjahre noch mit dem akuten Handlungsbedarf, auf den möglichst schnell mit unterrichtspraktischen Lösungen reagiert werden musste. Doch auch über zwei Jahrzehnte später konstatiert Vogt, dass die durchaus begrüßenswerte Etablierung der Interkulturellen Musikpädagogik als Facette des Musikpädagogik

„nun leider nicht mit einer entsprechenden Erweiterung der musikpädagogischen Theoriebildung [korrespondiert]. Vielmehr lässt sich hier so etwas wie 'pedagogical correctness' beobachten, durch die eine gehaltvolle Diskussion geradezu verhindert wird“ (Vogt 2004, S. 305).³⁶

Tatsächlich ist der theoretische Diskurs zur Interkulturellen Musikpädagogik nach wie vor relativ überschaubar. Eine wichtige Rolle spielt hierbei sicherlich Volker Schütz, der bereits in den 1990er Jahren das Kulturverständnis der Interkulturellen Musikpädagogik kritisch hinterfragt hat und dem das Verdienst zukommt, den Transkulturalitätsbegriff in den musikpädagogischen Diskurs eingeführt zu haben (z. B. Schütz 1998) – ein Kulturverständnis, das in der Folge sehr breit und positiv in der Interkul-

³⁶ Vgl. auch die kritischen Ausführungen zum Verhältnis Theorie/Interkulturelle Musikpädagogik bei Kruse 2005 und Stroh 2001).

turellen Musikpädagogik rezipiert und verwendet wurde. Insbesondere für die jüngste Vergangenheit sind weitere Veröffentlichungen zu verzeichnen, die sich ebenfalls mit kulturtheoretischen Fragestellungen auseinandersetzen (v. a. Barth 2008, Cvetko 2008, Hammel 2007, Krause 2007). Die Beschäftigung mit dem Kulturbegriff ist zweifelsohne das zentrale Thema des Theoriediskurses zur Interkulturellen Musikpädagogik. Darüber hinaus gibt es aber auch Autoren, die sich noch grundsätzlicheren Aspekten zuwenden wie beispielsweise der Frage nach dem Verhältnis von ästhetischer Erfahrung und Interkultureller Musikpädagogik bzw. dem Verhältnis von musikalischer Bildung und Interkultureller Musikpädagogik (Schütz 1997, Vogt 2004). Es wäre wünschenswert, dass sich der in den letzten Jahren abzeichnende Diskurs zu den theoretischen Grundlagen der Interkulturellen Musikpädagogik etabliert und ausweitet. Gleichmaßen ist zu hoffen, dass dieser nicht nur als eigenständiger Theoriediskurs geführt wird, sondern zunehmend auch Berücksichtigung bei der konzeptuellen Weiterentwicklung der Interkulturellen Musikpädagogik findet.

Dass die Verknüpfung von empirischen, theoretischen und konzeptionellen Arbeiten grundsätzlich möglich und sinnvoll ist, zeigt ein Blick auf die Interkulturelle Pädagogik (z. B. Auernheimer 2007) aber auch auf internationale Entwicklungen der Interkulturellen Musikpädagogik (z. B. Volk 1998). Es wäre dies vielleicht eine der wichtigsten Aufgaben der Interkulturellen Musikpädagogik in den kommenden Jahren: den Anschluss an fachlich angrenzende und internationale Diskurse herzustellen.³⁷

³⁷ Insbesondere die Berücksichtigung der Diskurse in Ländern mit einer längeren Geschichte von Einwanderung und Multikulturalität wäre naheliegend (z. B. Australien, Frankreich, Großbritannien, Kanada, USA). Bislang liegen hierfür jedoch nur sehr wenige und in der Regel ausschließlich auf die USA bezogene musikpädagogische Arbeiten vor (z. B. Kertz-Welzel 2007).

Literatur

- Abril, Carlos R. (2006). Learning outcomes of two approaches to multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 24 (1), 30-42.
- Allolio-Näcke, Lars & Kalscheuer, Britta (Hrsg.) (2008). *Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht*. Frankfurt: Campus.
- Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (Hrsg.) (2005). *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Bildungsforschung: Bd. 14. Bonn: BMBF. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_vierzehn.pdf [6.5.2011].
- Auernheimer, Georg (2007). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (5., erg. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bade, Klaus J. & Oltmer, Jochen (2004). *Normalfall Migration*. Zeitbilder: Bd. 15. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Bailer, Noraldine (1992). Zwischen „Volksmusik“ und Pop-Musik: Über die Bedeutung von Musik im Leben von „Gastarbeiter“-Kindern in Wien. *Musikerziehung* (10), 27-33.
- Bailer, Noraldine, Emir, Mehmet, Horak, Roman, Huber, Harald, Ratkovic, Vlasta & Smudits, Alfred (1994). *Zwischen zwei Kulturen: Kulturelle Verhaltensweisen von jugendlichen Migranten in Wien, unter besonderer Berücksichtigung der Musik*. Wien: Hochschule für Musik und darstellende Kunst Wien, Abteilung Musikpädagogik.
- Barth, Dorothee (2000). Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik. In N. Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung 21, S. 27–50). Essen: Die Blaue Eule.
- Barth, Dorothee (2007). Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung: Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung 28, S. 31–52). Essen: Die Blaue Eule.
- Barth, Dorothee (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Bender-Szymanski, Dorothea & Hesse, Hermann-Günter (1987). *Migrantenforschung: Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht*. Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung: Bd. 28. Köln: Böhlau.
- Böhle, Reinhard C. (1993). Aufgaben und Konzepte der Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft. In R. C. Böhle (Hrsg.), *Möglichkeiten der interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Beiträge vom 1. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin* (S. 13–28). Frankfurt: IKO.

- Böhle, Reinhard C. (1996a). *Interkulturell orientierte Musikdidaktik*. Frankfurt: IKO.
- Böhle, Reinhard C. (1996b). Ziele, Aufgaben und Positionen einer Interkulturellen Musikerziehung. In R. C. Böhle (Hrsg.), *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin* (S. 23–29). Frankfurt: IKO.
- Boos-Nünning, Ursula & Karakaşoğlu, Yasemin (2006). *Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Cesare, Ruth de (1972). *An experimental study of selected ethnocentric attitudinal change among American elementary school children toward the culture of Japan*. Dissertation, New York University.
- Cvetko, Alexander (2008). Musik als Weg zur Humanisierung durch kulturelle Grenzüberschreitung: Johann Gottfried Herders Brückenschlag zwischen Musik, Kultur und Identität. In A. Cvetko & P. Graf (Hrsg.), *Wege interkultureller Wahrnehmung. Grenzüberschreitungen in Pädagogik, Musik und Religion* (S. 97–149). Göttingen: V & R Unipress.
- Dannhorn, Susanne (1996b). Interkulturelle Musikerziehung in NRW: Eine Lehrerbefragung. In R. C. Böhle (Hrsg.), *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin* (S. 142–157). Frankfurt: IKO.
- Diehm, Isabell & Radtke, Frank-Olaf (1999). *Erziehung und Migration: Eine Einführung*. Grundriß der Pädagogik: Bd. 3. Stuttgart: Kohlhammer.
- Edwards, Kay L. (1998). Multicultural music instruction in the elementary school. What can be achieved? *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (138), 62–82.
- Friberg, Detlef (1976). Gemeinsamer Unterricht. In M. Hohmann (Hrsg.), *Unterricht mit ausländischen Kindern* (S. 185–208). Düsseldorf: Schwann.
- Fried, Jochen & Koch, Marianne (1999). *Saz oder Samba – Interkulturelle Arbeit an niedersächsischen Musikschulen: Eine empirische Untersuchung im Rahmen eines Projektvorlaufs zur ‚eine musik lehre‘*, Uni Oldenburg. Verfügbar unter: www.uni-oldenburg.de/musik-for/forschungsbericht/saz_oder_samba.htm [1.5.2011].
- Fuchs, Willi & Gundlach, Peter (Hrsg.) (1980). *Unser Liederbuch für die Grundschule: Schalmel*. Stuttgart: Klett.
- Gembris, Heiner (2005). Musikalische Präferenzen. In R. Oerter, T. H. Stoffer & N. Birbaumer (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie* (Musikpsychologie Bd. 2, S. 279–342). Göttingen: Hogrefe.
- Gembris, Heiner & Schellberg, Gabriele (2007). Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & W. Höge (Hrsg.), *Musikpsychologie* (Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie 19, S. 71–92). Göttingen: Hogrefe.

- Granato, Mona (2002). Medien und Freizeit bei Kindern türkischer Herkunft. In K.-H. Meier-Braun & M. A. Kilgus (Hrsg.), *Integration durch Politik und Medien?* (SWR Schriftenreihe – Grundlagen 3, S. 49–57). Baden-Baden: Nomos.
- Greve, Martin (2003). *Die Musik der imaginären Türkei: Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland*. Stuttgart: Metzler.
- Hamburger, Franz, Seus, Lydia & Wolter, Otto (1984). Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In H. M. Griesse & M. Brumlik (Hrsg.), *Der Gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik* (S. 59–70). Opladen: Leske + Budrich.
- Hammel, Lina (2007). Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik. Versuch eines Literaturberichts. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-21. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/07-hammel1.pdf> [1.5.2011].
- Hargreaves, David J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. In: *Psychology of Music* (Special Issue), 51-54.
- Helms, Siegmund (2003). Bibliographie. In M. Kruse (Hrsg.), *Interkultureller Musikunterricht* (Musikpraxis in der Schule 7, S. 131–143). Kassel: Bosse.
- Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.) (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation: Intercultural competence and foreign language learning models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr.
- Karakaşoğlu, Yasemin & Wojciechowicz, Anna (2012). Entwicklungslinien und Perspektiven pädagogischer Diskurse interkultureller Bildung. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik* (Musikpädagogik im Fokus 2, S. 11–24). Augsburg: Wißner.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2007). Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung 28, S. 69–89). Essen: Die Blaue Eule.
- Klebe, Dorit (1983). *Türkische Volksmusik. Informationen, Beispiele, Anregungen*. Berlin: Pädagogisches Zentrum Berlin.
- Klebe, Dorit (2007). Musikkultur von Migrantenjugendlichen türkischer Herkunft in Deutschland im Spannungsfeld zwischen Religion und Antirassismus – Konzeptionen für einen interkulturellen Musikunterricht. In J. Chaciński (Hrsg.), *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej* (S. 139–151). Słupsk. Verfügbar unter: www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/klebe2007.pdf [1.11.2011].
- Kloth, Andreas (2008). Die institutionelle Integration der deutschen Türken in das Musikerziehungssystem deutscher Musikschulen, Musikhochschulen und Universitäten. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (Musikpädagogische Forschung 29, S. 195–207). Essen: Die Blaue Eule.

- Krause, Martina (2007). Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung 28, S. 53–68). Essen: Die Blaue Eule.
- Kruse, Matthias (2005). Interkulturelle Musikpädagogik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik*. 4., vollkommen neu bearb. Ausg. (S. 119–120). Kassel: Bosse.
- Lehmann-Wermser, Andreas, Naacke, Susanne, Nonte, Sonja & Ritter, Brigitta (Hrsg.) (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Louven, Christoph & Ritter, Aileen. *Hargreaves' „Offenohrigkeit“ – ein neues, software-basiertes Untersuchungsdesign*. Abstract: Vortrag auf der AMPF-Tagung 2011 in Stuttgart.
- Merkt, Irmgard (1983). *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik: Ein Situationsbericht*. Berlin: Express-Edition.
- Merkt, Irmgard (1993a). Das Eigene und das Fremde – Aspekte interkultureller Musikpädagogik. In R. C. Böhle (Hrsg.), *Möglichkeiten der interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Beiträge vom 1. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin* (S. 141–151). Frankfurt: IKO.
- Merkt, Irmgard (1993b). Interkulturelle Musikerziehung. *MuU* (22), 4-7.
- Merkt, Irmgard (2001). Musikerziehung interkulturell – Ausländer- und Einwanderungspolitik. *Musik in der Schule* (4), 4-7.
- Merkt, Irmgard (2004). Multikulti und Musikpädagogik: Eine Bestandsaufnahme am Beispiel der Musik der Türkei. In Institut für Neue Musik und Musikerziehung (Hrsg.), *Weltmusik – Musik interkulturell. Schlaglichter, Aufbruch – Umbruch, Zeiten – Räume, Modelle, Nähe – Ferne* (Veröffentlichungen des Instituts für neue Musik und Musikerziehung, Darmstadt 44, S. 328–336). Mainz: Schott.
- Nieke, Wolfgang (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag* (3. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Niessen, Anne & Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.) (2012). *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik*. Musikpädagogik im Fokus: Bd. 2. Augsburg: Wißner.
- Nolte, Eckhard (1982). *Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin: Einführung und Dokumentation*. Musikpädagogik: Bd. 16. Mainz: Schott.
- Øia, Tormod (2003). *Innvandrerungdom – kultur, identitet og marginalisering*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Österreichisches Gallup-Institut (1993). *Musikland Österreich. Studie im Auftrag der Gesellschaft der Autoren, Komponisten und Musikverleger (AKM)*. Wien: Gallup.

- Ott, Thomas (2005). Konzeptionen, musikpädagogische. In S. Helms, R. Weber & R. Schneider (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 132–137). Kassel: Bosse.
- Ott, Thomas (2006). Musikinteressen von Immigrantenkindern in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht. In G. Noll, Probst-Effah, C. Burmeister & A. Reimers (Hrsg.), *Musik als Kunst Wissenschaft Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag* (S. 359–374). Münster: MV Wissenschaft. Verfügbar unter: <http://www.thomasottpages.de/wp-content/uploads/Musikinteressen-von-Immigrantenkindern.pdf> [7.8.2013].
- Ott, Thomas (2008). „Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden!“ In T. Ott & J. Vogt (Hrsg.), *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposion der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (S. 6–15). Münster: Lit. Verfügbar unter: <http://www.thomasottpages.de/wp-content/uploads/Musikunterricht-mit-Immigranten.pdf> [7.8.2013].
- Ott, Thomas (2012). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik* (Musikpädagogik im Fokus 2, S. 111–138). Augsburg: Wißner.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005). *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Reißlandt, Carolin (2005). *Migration in Ost- und Westdeutschland von 1955 bis 2004*, Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/themen/8Q83M7.html> [1.11.2011].
- Rogler, Lloyd H. (1989). The meaning of culturally sensitive research in mental health. *American Journal of Psychiatry*, 146 (3), 296-303.
- Schatt, Peter W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: WBG.
- Schmitt, Rainer (2000). Interkultureller Musikunterricht – eine Schimäre? In S. Helms (Hrsg.), *Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung*. Kassel: Bosse.
- Schütz, Volker (1997). Interkulturelle Musikerziehung – Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. *Musik und Bildung* (5), 4-8.
- Schütz, Volker (1998). Transkulturelle Musikerziehung. In M. Claus-Bachmann (Hrsg.), *Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen*. Bamberg: Universität Bamberg. Verfügbar unter: www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/schuetz1998.pdf [1.11.2011].
- Shehan, P. (1984). The Effect of Instruction Method on Preference, Achievement and Attentiveness for Indonesian Gamelan Music. *Psychology of Music*, 12 (1), 34-42.
- Sousa, Maria d. R., Mullet, Etienne & Neto, Félix (2005). Can music change ethnic attitudes among children? *Psychology of Music*, 33 (3), 304-316.
- Statistisches Bundesamt (2006). *Leben in Deutschland: Haushalte, Familien und Gesundheit – Ergebnisse des Mikrozensus 2005*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

- Stroh, Wolfgang M. (2000). „eine welt musik lehre“: Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts. In N. Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung 21, S. 138–151). Essen: Die Blaue Eule.
- Stroh, Wolfgang M. (2001). Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht: Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten. *Diskussion Musikpädagogik* (4), 6-19.
- Stroh, Wolfgang M. (2002). Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung. *AfS-Magazin* (13), 3-7. Verfügbar unter: http://www.afs-musik.de/magazin/2002/6/01-multikulti_und_die_interkulturelle_musikerziehung.pdf [7.8.2011].
- Stroh, Wolfgang M. (2005). Musik der einen Welt im Unterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 1. Aufl. (S. 185–192). Berlin: Scriptor.
- Stroh, Wolfgang M. (2009). *Der erweiterte Schnittstellenansatz*. Verfügbar unter: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/stroh2009.pdf> [1.11.2011].
- Ullrich, Almut (1997). Musikunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts* (1, S. 49–56). Kassel: Bosse.
- Vogt, Jürgen (2004). Ästhetische Erfahrung als Fremdheitserfahrung oder: Was kann die interkulturelle Musikpädagogik von Adorno lernen? In Institut für Neue Musik und Musikerziehung (Hrsg.), *Weltmusik – Musik interkulturell. Schlaglichter, Aufbruch – Umbruch, Zeiten – Räume, Modelle, Nähe – Ferne* (Veröffentlichungen des Instituts für neue Musik und Musikerziehung, Darmstadt 44, S. 304–321). Mainz: Schott.
- Volk, Terese M. (1998). *Music, education, and multiculturalism: foundations and principles*. New York: Oxford University Press.
- Welsch, Wolfgang (1994). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. *Das Magazin* (3), 10-13.
- Wurm, Maria (2006). *Musik in der Migration: Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland*. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: Transcript.